

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO
ESCOLA DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

DAVI MELO BARBOSA BACHELLI

**O TRABALHO DE CAMPO NO ENSINO DE GEOGRAFIA:
A CIDADE COMO EXPERIÊNCIA EDUCATIVA**

**GUARULHOS-SP
2019**

DAVI MELO BARBOSA BACHELLI

**O TRABALHO DE CAMPO NO ENSINO DE GEOGRAFIA:
A CIDADE COMO EXPERIÊNCIA EDUCATIVA**

Dissertação de Mestrado apresentada à Banca Examinadora como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre no programa de Pós-graduação em Educação da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo (EFLCH/UNIFESP).

**GUARULHOS-SP
2019**

Bachelli, Davi Melo Barbosa

O TRABALHO DE CAMPO NO ENSINO DE GEOGRAFIA: A CIDADE COMO EXPERIÊNCIA EDUCATIVA.

136p.

Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia Letras e Ciências Humanas, 2019.

Orientadora: Dra. Jerusa Vilhena de Moraes.

Título em Inglês: FIELD WORK IN GEOGRAPHY EDUCATION: THE CITY AS AN EDUCATIONAL EXPERIENCE.

1. Trabalho de Campo 2. Ensino de Geografia 3. Cidade 4. Experiência I. Título

DAVI MELO BARBOSA BACHELLI

**O TRABALHO DE CAMPO NO ENSINO DE GEOGRAFIA:
A CIDADE COMO EXPERIÊNCIA EDUCATIVA**

Aprovação: ____/____/____

Profª Dra. Jerusa Vilhena de Moraes
Universidade Federal de São Paulo

Profª Dra. Sonia Maria Vanzella Castellar
Universidade de São Paulo

Profª Dra. Ana Paula Gomes Seferian
Faculdade Sesi de Educação – Fasesp

**GUARULHOS-SP
2019**

*A todos aqueles que lutam por uma
escola pública de qualidade.*
DEDICO

*O trabalho de campo é uma excursão
que a gente precisa lembrar depois.*
(Leonardo, aluno do 9º ano B)

AGRADECIMENTOS

A todos os alunos e alunas que durante a minha prática docente contribuíram direta ou indiretamente para a construção deste trabalho. Quero que saibam que foram e são a minha fonte de inspiração e motivo pelo qual procuro dar o melhor de mim na compreensão geográfica do mundo.

Aos alunos dos 9º anos da Escola Estadual Rodrigues Alves por participarem diretamente deste trabalho.

À Professora Dra. Jerusa Vilhena de Moraes por sua dedicação, broncas e por ter acreditado no meu trabalho.

À professora Dra. Sonia Maria Vanzella Castellar pelo incentivo aos estudos e com quem pude compartilhar não só minhas dúvidas sobre o processo de pesquisa, mas as dúvidas da vida.

Às professoras do Departamento de Geografia da Universidade de São Paulo Dra. Glória da Anunciação Alves, Dra. Léa Francesconi e a Professora Dra. Nídia Nacib Pontchuska (*in memoriam*) por compartilharem seu vasto conhecimento sobre o ensino e a Geografia.

Aos meus amigos Felipe e Rachel Pellozzo pelas conversas sobre o nosso ofício de professor.

Às minhas amigas Fatima Faria, Paula Juliaz, Tânia Oliveira, Ana Claudia Ramos Sacramento e Gislaine Munhoz pela troca de experiências e por acreditarem que na escola pública podemos, sim, fazer um bom trabalho e contribuir no processo de formação dos nossos alunos.

Ao meu companheiro Téo pelo apoio incondicional e pela grandeza e paciência com que sempre conduziu as dificuldades enfrentadas pela minha ausência, distância e mau humor.

Aos meus filhos Pedro e Samuel ao mesmo tempo desculpando-me pelo tempo que não compartilhei, pelos programas que não fiz, pela irritação exigindo silêncio para ler, pensar e escrever.

À minha querida mãe, Dona Lídia, mulher forte e guerreira, que mesmo com tantos obstáculos na vida criou todos os filhos sozinha e nunca nos abandonou. Minha gratidão eterna.

Ao meu irmão Carlinhos (*in memoriam*), que nos deixou tão cedo, mas que me ensinou muito da geografia da vida. Minhas irmãs: Lúcia, Patrícia, Gabriela, Camila e Shirley e ao meu irmão André.

RESUMO

BACHELLI, D. **O trabalho de campo no ensino de geografia: a cidade como experiência educativa.** UNIFESP, Guarulhos, 2017.

Neste trabalho pretendemos investigar a contribuição da metodologia do trabalho de campo no ensino de Geografia e sua relevância no estudo da cidade. Entendemos a cidade como resultado do trabalho humano, ou seja, como sendo a materialização da complexidade das relações humanas no espaço geográfico, neste caso o espaço urbano. Alguns autores (CASTELLAR, 2011 e CAVALCANTI, 2008) sugerem ser possível que os alunos entendam a cidade na perspectiva do vivido, ou seja, de suas experiências pessoais, ou também que reproduzam falas veiculadas nos meios de comunicação. É comum, por exemplo, que nesta perspectiva sejam contemplados os problemas vividos pelas pessoas em seu cotidiano, como o trânsito, a violência, a falta de moradia, as questões relacionadas à infraestrutura, entre outros. Para a aprendizagem geográfica é importante considerar a experiência do indivíduo com a cidade, porém é preciso avançar para além do espaço vivido. Para que ocorra uma aprendizagem significativa (AUSUBEL, 2006), o aluno precisa relacionar alguns conceitos como tempo e espaço, local e global, assim como ter ideias próprias para a resolução de problemas, desenvolver sua autonomia e se posicionar de forma crítica, isto é, desenvolver novas habilidades para a compreensão e aplicação dos conceitos científicos. Por conta dessa complexidade, a metodologia do trabalho de campo no estudo da cidade poderá se tornar uma aliada no processo de ensino e aprendizagem da Geografia, ressignificando a relação do indivíduo com a cidade e tornando sua experiência pessoal com esse espaço uma experiência educativa positiva (DEWEY, 2011).

Palavras-chave: Trabalho de Campo; Ensino de Geografia; Cidade e Experiência

ABSTRACT

BACHELLI, Davi, M.B. **FIELD WORK IN GEOGRAPHY EDUCATION: THE CITY AS EDUCATIONAL EXPERIENCE.** UNIFESP, Guarulhos, 2019.

In this study we aimed at investigating the contribution of the methodology of the field work in the teaching of Geography and its relevance in the study of the city. We understand the city as a result of human work, that is, as the materialization of the complexity of human relations in the geographical space, in this case the urban space. Some authors (CASTELLAR, 2010 and CAVALCANTI, 2008) suggest that it is possible for students to understand the city from the perspective of experience, that is, from their personal experiences or, also, to reproduce statements conveyed in the media. It is common, for instance, that in this perspective the problems experienced by people in their daily lives, such as traffic, violence, homelessness, infrastructure issues, among others, are considered. For geographic learning it is important to consider the individual's experience with the city, but it is necessary to move beyond the lived space. In order for a meaningful learning to take place (AUBUBEL, 2006), the student must relate some concepts such as time and space, local and global, as well as having ideas for solving problems, developing their autonomy and positioning themselves critically, that is, develop new skills for understanding and applying scientific concepts. Because of this complexity, the methodology of fieldwork in the study of the city can become an ally in the process of teaching and learning of Geography, re-signifying the relationship of the individual with the city and making personal experience with this space a positive educational experience (DEWEY, 2011).

Keywords: Fieldwork; Geography Teaching; City and Experience.

SUMÁRIO

Introdução.....	17
Capítulo 1 – O projeto: São Paulo – Uma experiência educativa.....	23
1.1 – Contextualizando a Escola e a Pesquisa	23
1.2 – Objetivo da Pesquisa.....	25
1.3 – Metodologia.....	25
1.3.1 – Linhas gerais para a sistematização do Trabalho de Campo.....	27
Capítulo 2 – O Trabalho de Campo e o ensino de Geografia	29
2.1 – Levantamento bibliográfico.....	29
2.2 – Os desafios	42
2.3 – O trabalho de Campo	43
2.4 – A cidade e o ensino de Geografia	48
Capítulo 3 – A Cidade como Experiência Educativa	53
3.1 – O conceito de experiência	53
3.2 – Experiência educativa	55
Capítulo 4 – O desenvolvimento do trabalho de campo.....	59
4.1 – Primeira Etapa: O Pré-Campo.....	59
4.1.1 – Atividade 1: carta sobre a cidade	59
4.1.2 – Atividade 2: vídeo “Entre Rios”	62
4.1.3 – Atividade 3: Maquete – Mirante do MASP/Túnel 9 de Julho	64
4.1.4 – Atividade 4 – Caderno de campo	69
4.2 – Segunda Etapa: O Campo	70
4.2.1 – O Trajeto.....	71
4.3 – Terceira Etapa: O Pós-Campo	77
4.3.1 – Atividade 1: O Bairro Bixiga/Bela Vista.....	77
4.3.2 – Atividade 2: a Avenida Paulista	78
4.3.3 – Atividade 3: retomando os registros do Caderno de Campo	78
Capítulo 5 – Análise dos Instrumentos	87
5.1 – A carta sobre a cidade de São Paulo e o Relatório de Campo	87
5.1.1 – As categorias Geográficas de análise	90
5.1.2 – Apresentação e análise dos resultados – Carta sobre a cidade.....	91
5.1.3 – Relatórios de campo.....	96

5.1.4 – O meio físico e a cidade	102
5.1.5 – O produto final – Culminância	105
Considerações Finais	112
Referências	114
ANEXOS	118
1 – Carta sobre São Paulo	118
2 – Carta sobre São Paulo	119
3 – Carta Sobre São Paulo.....	120
4 – Relatório de Campo.....	121
5 – Relatório	131
Anexo II - Termo de Consentimento livre e esclarecido para pesquisa – Pais.....	168
Anexo III – Termo de Consentimento livre e esclarecido para pesquisa - estudantes	171

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Eixos estruturantes do Trabalho de Campo	47
Figura 2	58
Figura 3 – Mapa do Bairro Bela Vista/Bixiga	71
Figura 4	85

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1.....	92
Gráfico 2.....	92
Gráfico 3.....	92
Gráfico 4.....	93
Gráfico 5.....	93
Gráfico 6.....	93
Gráfico 7.....	94
Gráfico 8.....	94
Gráfico 9.....	94
Gráfico 10.....	95
Gráfico 11.....	96
Gráfico 12	97
Gráfico 13	97
Gráfico 14.....	97
Gráfico 15.....	98
Gráfico 16.....	98
Gráfico 17.....	98
Gráfico 18.....	99
Gráfico 19.....	99
Gráfico 20.....	99
Gráfico 21.....	103
Gráfico 22	104

LISTA DE FOTOS

Foto 1 – Leitura compartilhada das cartas sobre a cidade. Fonte: (foto) BACHELLI, Davi M.B.....	61
Foto 2 – Leitura compartilhada das cartas sobre a cidade. Discussão em grupos. Fonte: (foto) BACHELLI, Davi M.B.	61
Foto 3 – Apresentação do documentário “Entre Rios”. Fonte: (foto) BACHELLI, Davi M.B.....	63
Foto 4 – Apresentação do documentário “Entre Rios”. Fonte: (foto) BACHELLI, Davi M.B.....	63
Foto 5 – Moldes recortados 781 m a 817 m. Fonte: (foto) BACHELLI, Davi M.B.	65
Foto 6 – Carta topográfica em curva de nível, região do MASP. Fonte: (foto) BACHELLI, Davi M.B.....	65
Foto 7 – Moldes recortados 781 m a 817 m	65
Foto 8 – Maquete Mirante do MASP/Túnel 9 de julho. Fonte: (foto) BACHELLI, Davi M.B.....	65
Foto 9 – Transpondo com uso do molde as curvas de nível para o isopor. Fonte: (foto) BACHELLI, Davi M.B.	66
Foto 10 – Cortando as curvas de nível no isopor. Fonte: (foto) BACHELLI, Davi M.B.	67
Foto 11 – Placas de isopor cortadas e sobrepostas. Fonte: (foto) BACHELLI, Davi M.B.....	67
Foto 12 – Pintando a Maquete. Fonte: (foto) BACHELLI, Davi M.B.	68
Foto 13 – Pintando a Maquete. Fonte: (foto) BACHELLI, Davi M.B.	68
Foto 14 – Apresentação do trabalho de campo. Fonte: (foto) BACHELLI, Davi M. B.	70
Foto 15 – Saída da Escola Rodrigues Alves. Fonte: (foto) BACHELLI, Davi M.B.	72
Foto 16 – Pegando o Metrô – Estação Paraíso. Acessando a linha Azul. Fonte: (foto) BACHELLI, Davi M.B.....	72
Foto 17 – Rua Vicente Prado – Bela Vista. Fonte: (foto) BACHELLI, Davi M.B.	73
Foto 18 – Parada para descanso e lanche debaixo do viaduto Jaceguai. Rua Major Diogo.....	73

Foto 19 – Anotações no caderno de campo antes de entrar na Casa da Dona Yayá. Fonte: (foto) BACHELLI, Davi M.B.	74
Foto 20 – Visita à Casa da Dona Yayá. Fonte: (foto) BACHELLI, Davi M.B.	74
Foto 21 – Subida Avenida 9 de Julho. Fonte: (foto) BACHELLI, Davi M.B.....	75
Foto 22 – Turma 9º B - Avenida 9 de Julho. Fonte: (foto) BACHELLI, Davi M.B.	75
Foto 23 – Avenida 9 de Julho. Túnel 9 de Julho/MASP. Fonte: (foto) BACHELLI, Davi M.B.....	76
Foto 24 – Avenida 9 de Julho. Túnel 9 de Julho/MASP. Fonte: (foto) BACHELLI, Davi M.B.....	76
Foto 25 – Organizando o material coletado. Em grupo. Fonte: (foto) BACHELLI, Davi M.B.....	80
Foto 26 – Início da primeira versão do relatório de campo. Fonte: (foto) BACHELLI, Davi M.B.....	81
Foto 27 – Início da primeira versão do relatório de campo. Fonte: (foto) BACHELLI, Davi M.B.....	81
Foto 28 – Sistematizando o material no Laboratório de Informática. Fonte: (foto) BACHELLI, Davi M.B.....	82
Foto 29 – Sistematizando o material no Laboratório de Informática. Fonte: (foto) BACHELLI, Davi M.B.....	83
Foto 30 – Sistematizando o material no Laboratório de Informática. Fonte: (foto) BACHELLI, Davi M.B.....	83
Foto 31 – Sistematizando o material no Laboratório de Informática. Fonte: (foto) BACHELLI, Davi M.B.....	84
Foto 32 – Selecionando as imagens para a exposição – montagem dos painéis. Fonte: (foto) BACHELLI, Davi M.B.	106
Foto 33 – Montagem da Exposição – Maquetes e painéis. Fonte: (foto) BACHELLI, Davi M.B.....	106
Foto 34 – Selecionando as imagens para a exposição – montagem dos painéis. Fonte: (foto) BACHELLI, Davi M.B.	107
Foto 35 – Montagem da Exposição – Maquetes e painéis. Fonte: (foto) BACHELLI, Davi M.B.....	107
Foto 36 – Exposição pronta. – Maquetes e painéis. Fonte: (foto) BACHELLI, Davi M.B.....	108

Foto 37 – Alunos do 9º anos apresentando a exposição para para os alunos do 2º ano – Fundamental I. Fonte: (foto) BACHELLI, Davi M.B.	108
Foto 38 – Alunos do 9º anos apresentando a exposição para para os alunos do 2º ano – Fundamental I. Fonte: (foto) BACHELLI, Davi M.B.	109
Foto 39 – Alunos do 9º anos apresentando a exposição para para os alunos do 2º ano – Fundamental I. Fonte: (foto) BACHELLI, Davi M.B.	109
Foto 40 – Alunos do 9º anos apresentando a exposição para para os alunos do 2º ano – Fundamental I. Fonte: (foto) BACHELLI, Davi M.B.	110
Foto 41 – Alunos do Ensino Fundamental II, visitando a exposição. Fonte: (foto) BACHELLI, Davi M.B.....	110
Foto 42 – Alunos do Ensino Fundamental II, visitando a exposição. Fonte: (foto) BACHELLI, Davi M.B.....	111

Introdução

O estudo da cidade é algo que vem ganhando uma dimensão cada vez maior na discussão sobre novas metodologias para o ensino de Geografia. Isso acontece não só porque a maior parte dos alunos vive em cidades e estão inseridos nessa lógica urbana, mas porque esse espaço possibilita o entendimento da complexidade das relações humanas e como este se materializa, podendo assim estabelecer relações em diferentes escalas, como a relação entre sociedade e natureza e a dimensão do uso e da produção desse espaço. Diante disso, propusemos na presente pesquisa refletir sobre a metodologia do trabalho de campo no estudo da cidade e sobre o processo de ensino e aprendizagem da Geografia em sala de aula e fora dela. Porém, acreditamos que o trabalho de campo como uma atividade isolada dificilmente conseguiria se configurar como metodologia de ensino capaz de resultar de fato em uma aprendizagem significativa.

Formulamos as seguintes questões-chave: como o trabalho de campo a partir das atividades do pré-campo, campo e pós-campo pode contribuir para a aprendizagem da Geografia? E qual é a relevância dessa metodologia no estudo da cidade?

Mantivemos contínua atenção para que a cidade fosse tomada como fio condutor nesse processo, o que implicou em entendermos esse espaço para além do visível, entendendo sua subjetividade, o implícito. Chamamos de subjetivo e implícito os processos que resultam na materialidade da cidade e que, na maioria das vezes, na correria do cotidiano, não são percebidos.

De acordo com dados da PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) 2015, a maior parte da população brasileira, 84,72%, vive em áreas urbanas. Já 15,28% dos brasileiros vivem em áreas rurais. A Grande Região com maior percentual de população urbana é a Sudeste, com 93,14% das pessoas vivendo em áreas urbanas. A Região Nordeste é a que conta com o maior percentual de habitantes vivendo em áreas rurais, 26,88%.

Nas décadas de 1970 e 1980 o Brasil sofreu um intenso processo de êxodo rural. A mecanização da produção agrícola expulsou trabalhadores do campo, que se deslocaram para as cidades em busca de oportunidades de trabalho. Hoje, o deslocamento do campo para a cidade continua, porém em percentuais menores.

O intenso processo de urbanização no Brasil gerou o fenômeno da metropolização (ocupação urbana que ultrapassa os limites das cidades) e, conseqüentemente, o desenvolvimento de grandes centros metropolitanos, como São Paulo, Rio de Janeiro, Porto Alegre, Salvador, Goiânia, Manaus, entre outros.

Foi a partir desse contexto e da nossa prática em sala de aula como professor de Geografia na rede pública em escolas municipais e estaduais que surgiu a ideia para esta pesquisa.

Por trabalharmos com realidades diversas em diferentes regiões da cidade de São Paulo, observamos diferenças na percepção e na interpretação do espaço pelos alunos, razão para desejarmos repensar o modo de trabalhar determinados assuntos nas aulas de Geografia.

Embora cada aluno, cada indivíduo tenha sua experiência pessoal e particular com a cidade, existe uma lógica para sua materialização e funcionamento (CARLOS, 2007). Essa lógica muitas vezes não é entendida pelos indivíduos que vivem na cidade. Portanto, compreender seu funcionamento e sua dinâmica pode contribuir para a aprendizagem geográfica e para avançarmos na construção e aplicação de conceitos próprios da Geografia, que tem o espaço como seu objeto de estudo e análise.

No caso do espaço urbano, a materialização das relações sociais é muito mais visível, perceptível e contraditória. A Geografia (uma ciência social) concebe o espaço enquanto um produto social fruto da materialização das diversas e contraditórias relações entre os seres humanos, no qual o espaço social só se realiza quando de fato é apropriado. O indivíduo não pode ser considerado apenas um simples usuário, mas um agente transformador pertencente a um espaço social.

Para a Geografia, a noção de cidadania está relacionada com o sentido que se tem do lugar e do espaço no qual as relações se estabelecem e se materializam de diversas formas. Assim, ela busca contribuir para que o indivíduo conheça a rede de relações à qual está sujeito e da qual é sujeito. O indivíduo precisa se apropriar do lugar onde vive e se sentir parte do processo de constituição do espaço. Ele precisa desenvolver determinadas habilidades que lhe permitirão questionar de forma crítica a produção do espaço da cidade e deixar de perceber esse espaço apenas como geométrico, um recorte qualquer, onde as relações sociais se tornam frágeis, um espaço simples e usual. Entendemos que a partir dessa retomada de consciência o indivíduo se sentirá parte desse processo.

No entanto, na escola chamar a atenção dos alunos para o que está acontecendo no seu entorno e ainda fazer com que esse aluno tenha uma visão crítica de tais processos tem se tornado cada vez mais difícil. Por isso, é urgente pensarmos no uso de metodologias ativas com a participação direta dos alunos sobre o que vão aprender e como vão aprender. A escola é o ambiente ideal para essa participação e formação desse indivíduo crítico, participativo e menos passivo às mudanças atuais da sociedade.

É justamente pela complexidade na formação desse aluno, na qual ele precisa relacionar tempo e espaço, local e global, ter ideias próprias para a resolução de problemas, desenvolver sua autonomia e se posicionar de forma crítica, que o trabalho de campo no estudo da cidade torna-se um importante aliado no processo de ensino e aprendizagem.

Considerando o conceito de experiência abordado por John Dewey (2011), entendemos que é possível partir do cotidiano do aluno com a cidade. A cidade pode ser compreendida não apenas como um conteúdo da disciplina, mas um objeto de vivência pessoal e de ensino. Por isso, estudar Geografia utilizando a cidade como ponto de partida facilita e socializa o processo de aprendizagem, porque os alunos articulam os conceitos científicos em redes de significados que não lhe são estranhos (CASTELLAR, 2010).

Dewey (2011), ao escrever sobre o conceito de experiência, não descarta a experiência do indivíduo no mundo, de sua vida cotidiana, de suas relações com outras pessoas. Ele aponta, inclusive, que essas experiências são importantes, colocando-o em contato com novas vivências e situações experimentadas ao longo de sua vida. E, também, que isso contribui para o seu processo de formação por estar suscetível a passar por inúmeras formas de experiência ao longo da vida.

Ainda segundo Dewey (2011), todas as redes de relações que o indivíduo estabelece ao longo de sua trajetória de vida proporcionam o contato com diversos tipos de experiência. Porém, este autor nos traz uma reflexão sobre a experiência e a educação, chamando-nos a atenção para um processo que ocorre a partir da aprendizagem, indicando que a boa experiência educativa traz avanços para a aprendizagem, dando sentido ao que se ensina e ao que se aprende.

Esse autor defende, também, que a experiência se torna educativa a partir do momento em que ela tem uma continuidade, ou seja, a escola tem o papel fundamental de dar sentido ao conhecimento adquirido, modificando atitudes e

habilidades dos alunos. A partir de experiências anteriores no processo educativo, o aluno poderá adquirir novos conhecimentos, transformando sua vivência escolar em uma experiência educativa positiva para a sua vida.

Do ponto de vista do ensino de Geografia, o conceito de cidade demanda, na relação professor/aluno, uma abstração que pode convergir no entendimento do urbano e suas contradições, visto que na atual lógica da sociedade o espaço precisa ser visto como uma produção social. Deve-se considerar a dinâmica da produção desse espaço, inclusive ajudando o aluno a estabelecer relações entre sociedade e natureza, dando sentido do por que se estudar Geografia e seu objeto de análise, o espaço.

Algumas pesquisas (CASTELLAR, 2010; CAVALCANTI, 2008) apontam que quando o conceito de cidade aparece nas aulas de Geografia, é muito comum os alunos apresentarem em sua fala uma perspectiva do vivido, ou seja, de suas experiências pessoais. Ou ainda reproduzirem uma fala veiculada nos meios de comunicação. Apontam comumente os problemas vividos pelas pessoas em seu cotidiano, como, por exemplo, o trânsito, a violência, a falta de moradia, as questões relacionadas à infraestrutura, entre outros.

Do ponto de vista da aprendizagem geográfica, a relação do indivíduo e sua experiência com a cidade é importante por permitir ao professor construir junto com os alunos o conceito de cidade, norteado por uma escolha teórico-metodológica.

Entretanto, é preciso pensar como avançar na construção e aplicação desse conceito, entendendo a cidade como resultado de diferentes processos a partir da materialização dos fluxos presentes no espaço, sempre considerando sua dinâmica, complexidade e contradições. Transpondo a experiência comum com a cidade para uma experiência educativa positiva a partir da cidade.

O professor precisa ter domínio dos conteúdos próprios da disciplina, permitindo que os relacione com outros conceitos da Geografia, trazendo, assim, o estudo da cidade como uma metodologia para ensinar e aprender Geografia.

Há momentos na relação ensino-aprendizagem em que a análise do espaço urbano enquanto produção social se evidencia, direcionando o estudo da cidade na perspectiva da produção do espaço. Esta é uma forma de pensar a Geografia, que necessariamente não exclui outras. É apenas um dos caminhos possíveis (CARLOS, 2013).

O ensino da Geografia pode e deve ter como objetivo levar o estudante a compreender o sentimento de pertencer a uma realidade na qual as interações entre a sociedade e a natureza formam um todo integrado e constantemente em transformação.

Por conta disso, é preciso mobilizar o pensamento do aluno para perceber o explícito e o implícito, perceber a cidade em sua dinâmica real, do movimento, do cheiro, das cores, das materializações contraditórias, das “*rugosidades*”¹, das mudanças e permanências; o que só será possível em um caminhar atento pela cidade, em uma observação direcionada.

Não é possível entender as transformações da cidade sem compreender a dinâmica da natureza, o que resulta em uma visão menos fragmentada da sua realidade. Ou seja, é preciso entender a cidade a partir de sua produção e a relação com sua materialização.

Por isso, entendemos que a metodologia do trabalho de campo para o ensino de Geografia se apresenta como uma ferramenta importante no entendimento da cidade, passando de uma experiência comum do indivíduo para uma experiência educativa positiva, possibilitando o desenvolvimento de novas habilidades.

Essa metodologia é fundamental para a compreensão e a construção do conhecimento geográfico, assim como para a articulação dos diferentes conteúdos escolares, pois aproxima o aluno da realidade para além do visível. Porém, essa articulação, tendo a cidade como possibilidade para o ensino de Geografia, só será possível a partir dos processos que resultam na cidade. Se isso não acontecer, corre-se um sério risco de transformar a cidade em um simples conteúdo escolar, não avançando para além do materializado, do visível, do senso comum.

Para que haja avanço na aprendizagem partindo da cidade como experiência comum, para além do que está posto e materializado, é preciso a articulação entre os processos que dão o “*tom*” na lógica da produção do espaço da cidade, transformando-a em uma experiência educativa positiva. Por isso, é fundamental o planejamento de atividades que potencializem a continuidade de novas experiências educativas, gerando um interesse do educando em buscar respostas para novos

¹A noção de “*rugosidades*” complementa a concepção de que a produção do espaço é, ao mesmo tempo, construção e destruição de formas e funções sociais dos lugares. Ou seja, a (des)construção do espaço não se refere apenas à destruição e à construção de objetos fixos, mas também às relações que os unem em combinações distintas ao longo do tempo. (SANTOS, 1980, p. 138).

desafios, sendo a experiência anterior do aluno com a cidade reestruturada na mente por meio da interação com o professor e outros alunos.

Tentamos, aqui, contribuir com a área de pesquisa voltada ao trabalho de campo. Procuramos, ao mesmo tempo, levantar e discutir o material disponível sobre o tema e, simultaneamente, executar uma aplicação empírica da metodologia com alunos da disciplina de Geografia de uma escola pública de São Paulo.

A sistematização do material levantado e elaborado a partir daí se deu na forma dos capítulos a seguir, que compuseram a presente dissertação acadêmica.

No capítulo inicial, realizamos uma contextualização e o detalhamento de todo o projeto de pesquisa, que foi desenvolvido na escola Estadual Rodrigues Alves, no município de São Paulo.

Em seguida, no capítulo 2 apresentamos as pesquisas produzidas nos últimos 15 anos sobre o trabalho de campo e a aprendizagem geográfica. Para o levantamento de dados utilizamos duas plataformas de buscas de teses, dissertações e artigos: a plataforma de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para buscar estudos brasileiros, e a plataforma Education Resources Information Center (ERIC) para analisar estudos realizados em outros países.

No capítulo 3, ainda nos mantendo em uma abordagem teórico-conceitual, tratamos da perspectiva da cidade compreendida como experiência educativa e como o trabalho de campo pode possibilitar a melhor compreensão de fenômenos e conceitos geográficos a partir do estudo da cidade.

No capítulo 4 apresentamos a abordagem empírica propriamente dita, iniciando com a apresentação das etapas do trabalho de campo realizado. Em um primeiro momento, explicamos sua composição no Pré-campo, Campo e Pós-campo e porque consideramos essas etapas importantes para a compreensão de fenômenos e conceitos geográficos. Depois, analisamos o planejamento das atividades em cada etapa do trabalho de campo e o estabelecimento dos níveis de conhecimento geográfico que podem ser compreendidos a partir dessa metodologia para a compreensão do conceito de cidade. Refletimos ainda sobre a importância da construção de conceitos e o processo de educação geográfica.

No capítulo 5 nos concentramos na descrição da aplicação das atividades e na saída ao campo com os alunos. Descrevemos a metodologia empregada na aplicação com base na seguinte estrutura: a) local da pesquisa; b) os sujeitos que

participaram da pesquisa; c) a elaboração e estrutura da situação de aprendizagem; d) sequência de atividades desenvolvidas.

Capítulo 1 – O projeto: São Paulo – Uma experiência educativa

1.1 – Contextualizando a Escola e a Pesquisa

Este trabalho de pesquisa foi desenvolvido a partir da aplicação do Projeto **São Paulo: Uma experiência Educativa** na escola Estadual Rodrigues Alves com quatro turmas de 9^{os} anos, em 2018. O projeto foi desenvolvido pelo professor de Geografia e, também, pesquisador. Surgiu da necessidade de ajustar os conteúdos para o 9º ano previstos no currículo oficial da SEE-SP (Secretaria Estadual de Educação de São Paulo) para o quarto bimestre em anos anteriores.

Conteúdo presente no currículo oficial da SEE-SP

- Redes urbanas e sociais;
- Cidades;
- Espaços relacionais e espaços de conexão;
- As cidades e a irradiação do consumo;
- Turismo e consumo do lugar;
- As redes da ilegalidade.

Habilidades a serem desenvolvidas presentes no currículo

- Reconhecer e aplicar o conceito de cidade e urbanização;
- Identificar as características das redes urbanas;
- Identificar as características dos processos responsáveis pela hierarquia urbana;
- Identificar e distinguir configurações espaciais representativas das redes geográficas e das cidades globais;

- Analisar as implicações sociais decorrentes das atividades turísticas com relação à participação econômica e preservação ambiental em diferentes partes do mundo;
- Analisar criticamente implicações sociais e econômicas resultantes da ampliação das redes de narcotráfico no mundo;
- Estabelecer relações entre as diferentes redes de atividades ilegais com estruturas econômicas e de poder.

O uso do TC como metodologia já era algo recorrente na nossa prática enquanto professor de Geografia. Todos os anos, desde 2011 (ano da nossa chegada na escola) iniciamos um projeto de ter uma saída por ano na disciplina de Geografia. Ao longo desses nove anos a escola passou por três mudanças de gestão. Com essas mudanças percebemos que alguns gestores estão mais abertos para uma discussão sobre o processo de ensino e aprendizagem, facilitando atividades que extrapolem os muros da escola.

A Escola Estadual Rodrigues Alves está localizada na Avenida Paulista, 227, na cidade de São Paulo. Todos os dias milhares de pessoas circulam por essa importante avenida.

Segundo o Anuário de Ensino de 1907, no início do século XX o denominado Grupo Escolar da Avenida Paulista, que foi fundado em 1907, surgiu para reunir seis pequenas escolas da região. Funcionava precariamente em um casarão, alugado e adaptado para esse uso, situado à esquina da Rua Pamplona com a Avenida Paulista.

Permaneceu até 1919 nesse endereço, até que a escola mudou para um belo prédio, projetado pelo arquiteto Ramos de Azevedo e, também, localizado na Avenida Paulista. Apesar de, na época, o endereço concentrar residências de grandes empresários e fazendeiros, a escola que, na mudança, foi rebatizada com o nome de Grupo Escolar Rodrigues Alves, não foi criada para receber os filhos da elite paulistana do início do século passado.

A nova escola surgiu por conta da política de disseminação da escolarização elementar, que foi adotada pelo Estado de São Paulo durante a Primeira República. No governo de Altino Arantes foi iniciada uma concorrência pública, que tinha como objetivo a compra de um terreno para a construção do “Grupo Escolar Rodrigues Alves”. A escolha do nome foi uma homenagem feita ao presidente do Brasil no

período entre 1902 e 1906, que morreu no início de 1919, ano da inauguração do grupo escolar.

O edifício foi tombado pelo CONDEPHAAT em 1985. No começo dos anos 2000 iniciou-se um projeto de preservação da edificação, que, atualmente, é chamado de Escola Estadual Rodrigues Alves.

Segundo relatos de professores mais antigos da escola, no início da década de 1970 a Secretaria Estadual de Educação comprou um terreno que ficava atrás da escola. Nesse terreno foi construído o anexo, onde hoje estudam os alunos do ensino fundamental II períodos da manhã e da tarde e a Educação de Jovens e Adultos no período da noite.

Segundo o CENSO escolar feito em 2018, ano da realização da pesquisa, a Escola Estadual Rodrigues Alves possuía:

- Anos iniciais (1ª a 4ª série ou 1º ao 5º ano) – 445
- Anos finais (5ª a 8ª série ou 6º ao 9º ano) – 584
- Educação de Jovens e Adultos – 555
- Educação Especial – 44

Total: 1.628 alunos

1.2 – Objetivo da Pesquisa

Nosso objetivo é investigar e avaliar a contribuição da metodologia do trabalho de campo no ensino de Geografia e sua relevância para a compreensão do conceito de cidade com os alunos do 9º ano de uma escola pública localizada na cidade de São Paulo.

A investigação e análise ocorrerão a partir das atividades no pré-campo, campo e pós-campo em relação à compreensão do conceito de cidade pelos alunos.

1.3 – Metodologia

Nossa investigação foi conduzida a partir dos seguintes aparatos teóricos, ainda em fase de revisão:

Abordagem qualitativa com enfoque na linha de pesquisa-ação, em que o pesquisador procura revelar a multiplicidade de dimensões presentes em uma determinada situação ou problema a partir da observação, descrição e posterior análise de dados coletados (LUDKE & ANDRÉ, 2008). Para isso, o trabalho de campo foi usado como metodologia de ensino e investigação que possibilitou ao aluno compreender fenômenos *in loco* para fazer uma análise crítica do processo de produção do espaço da cidade.

Partindo da cidade como experiência comum, para além do que está posto e materializado, articulando entre os processos que dão o *tom* (grifo nosso) na lógica da produção do espaço da cidade, transformando-a em uma experiência educativa positiva (DEWEY, 2011). Analisamos as atividades realizadas com os alunos a partir das etapas do trabalho de campo: pré-campo, e pós-campo.

Os materiais produzidos pelos alunos no pré-campo e pós-campo foram analisados a partir das categorias forma, estrutura, função e processo como método geográfico, sugerido pelo geógrafo Milton Santos.

Segundo Saquet e Silva (2008), Milton Santos elege as categorias forma, função, estrutura, processo e totalidade como as principais que devem ser consideradas na análise geográfica do espaço; este constitui a categoria principal e auxilia na compreensão do território. O espaço, dessa maneira, é construído processualmente e contém uma estrutura organizada por formas e funções que podem mudar historicamente em consonância com cada sociedade.

De acordo com Santos (2012), *forma* é o aspecto visível de uma coisa. Refere-se, ademais ao arranjo ordenado de objetos, a um padrão. Tomada isoladamente, temos uma mera descrição de fenômenos ou de um de seus aspectos em um dado instante de tempo. *Função* sugere uma tarefa ou uma atividade esperada de uma forma, pessoa, instituição ou coisa. *Estrutura* implica a inter-relação de todas as partes de um todo, o modo de organização ou construção. *Processo* pode ser definido como uma ação contínua desenvolvendo-se em direção a um resultado qualquer, implicando conceitos de tempo (continuidade) e mudança.

Para além das definições, Milton Santos (2012) salienta que esse método geográfico a partir das categorias de forma, estrutura, função e processo nos oferece um olhar mais abrangente no estudo do espaço geográfico, pois nos ajuda a entender o espaço em sua totalidade, considerando os processos implícitos, dos

interesses, das relações humanas e da força tensora de grupos que convivem e produzem o espaço.

Os instrumentos aplicados nesta pesquisa foram pensados com o objetivo de propor atividades que superem o senso comum do aluno acerca do conceito de cidade a partir das etapas do trabalho de campo. As atividades foram organizadas para que o aluno conseguisse construir ideias em uma outra perspectiva, não desconsiderando seu conhecimento prévio. Com a aplicação desses instrumentos, a pesquisa pretendeu oferecer um novo olhar para a cidade e para os conteúdos geográficos, possibilitando o avanço na compreensão e aplicação dos conceitos científicos. Existem diversas formas de olhar para a cidade e compreendê-la. Por conta disso, optamos na sequência de atividades por um recorte espacial específico: a Avenida Paulista e o bairro do Bixiga a partir do cotidiano, da morfologia e da paisagem.

1.3.1 – Linhas gerais para a sistematização do Trabalho de Campo

Segundo Neves (2015), embora haja divergências na denominação de cada etapa de um trabalho de campo, a maioria dos autores tende a apontar três etapas principais: a que antecede a saída de campo, o trabalho de campo propriamente dito e as atividades realizadas após a saída de campo. Antonello (2005), Falcão e Pereira (2009), entre outros, resumem essas etapas em: pré-campo, campo e pós-campo.

O Pré-campo

Esta primeira etapa do trabalho de campo é muito importante, pois é neste momento em que o pesquisador irá apresentar os objetivos do trabalho, normas e orientações gerais. As atividades desenvolvidas no pré-campo vão dar sentido ao que vai ser estudado. Oficinas, textos, vídeos, imagens sobre os lugares a serem visitados, assim como a apresentação do roteiro e o direcionamento do que será observado em campo. Instrumentos da pesquisa aplicados nesta etapa: Carta sobre

a cidade, documentário “Entre Rios”² e a Maquete do Mirante do MASP/Túnel 9 de Julho.

Campo

As atividades realizadas com os alunos em campo foram planejadas com antecedência na elaboração do caderno de campo, permitindo ao aluno indagar sobre o que estava sendo observado, logo deixando de ser observador e passando a ter uma visão crítica, relacionando a prática com a teoria já mostrada pelo professor. Neste momento, foi importante direcionar a observação do aluno para os processos implícitos presentes no espaço da cidade a partir do visível, do concreto, do que o aluno observa. Instrumento de pesquisa aplicado nesta etapa: Caderno de Campo para as anotações e coleta de dados.

Pós-campo

No momento do pós-campo realizamos junto com os alunos algumas atividades, desde a produção de mapas mentais do trajeto feito e também da produção de relatórios produzidos em grupo. O pós-campo foi o momento de avaliar o trabalho e organizar o material coletado, como fotos, entrevistas, registros etc. Todo esse material deveria ajudar o aluno a organizar suas ideias para a elaboração do relatório de campo. A discussão, a problematização e a construção do conhecimento foram retomadas. A resposta do pós-campo pode ser dada de diversas maneiras, que vão desde relatórios a maquetes. Instrumentos da pesquisa aplicados nesta etapa: Relatório de Campo.

² “Entre Rios” é um documentário produzido pelo Coletivo Madeira e direção de Caio Silva Ferraz. Trata da urbanização da cidade de São Paulo.

Capítulo 2 – O Trabalho de Campo e o ensino de Geografia

2.1 – Levantamento bibliográfico

Toda pesquisa, de um modo geral, precisa ter como fundamento uma questão que move o pesquisador em busca de uma solução. Seja uma pesquisa quantitativa ou qualitativa, essa questão deve aparecer como pano de fundo. No caso de uma pesquisa qualitativa empírica, uma das primeiras atitudes do pesquisador é fazer um levantamento bibliográfico, e, daí, uma revisão da literatura a respeito de estudos já realizados que podem contemplar ou responder aquela questão inicialmente pensada.

No levantamento que fizemos pudemos perceber que as pesquisas sobre a metodologia do Trabalho de Campo no Ensino de Geografia, ao que tudo indica, não contemplam ou não aprofundam a discussão sobre essa metodologia, aplicada diretamente com alunos do ensino básico. O que observamos é que a maior parte das pesquisas mostram o Trabalho de Campo em cursos de graduação em Geografia tendo como foco o aluno graduando, com isso também ocorrendo em outros cursos, como Biologia, Engenharias e Arquitetura. Também pudemos verificar que na maior parte das pesquisas que discutem o Trabalho de Campo no ensino de Geografia parte do estudo e análise têm como foco o professor em sala de aula e sua percepção da importância do uso dessa metodologia.

A revisão bibliográfica que apresentamos tem o objetivo de compreender, de maneira mais aprofundada, a importância da metodologia do trabalho de campo no ensino de Geografia na educação básica. Para isso, fizemos o levantamento sobre pesquisas realizadas entre 1996 e 2017 no âmbito de pesquisas nacionais e internacionais.

A análise das pesquisas brasileiras mostrou que são poucos os trabalhos relacionados à metodologia do Trabalho de Campo que analisam essa metodologia a partir do aluno da educação básica e como essa metodologia pode ser uma importante ferramenta para o ensino de Geografia.

Quadro 1 – Estudos levantados a partir da plataforma de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

TÍTULO	ANO	AUTOR	ÁREA DE CONCENTRAÇÃO	PRÁTICA OU TEÓRICA	FOCO	INSTITUIÇÃO
ROMPENDO OS MUROS DA SALA DE AULA: O TRABALHO DE CAMPO COMO UMA LINGUAGEM NO ENSINO DA GEOGRAFIA	2005	BRAUN, ANI MARIA SWAROWSKY	ENSINO DE GEOGRAFIA	PRÁTICA	PROFESSORES E ALUNOS	UFG
POSSIBILIDADES E LIMITAÇÕES DAS ATIVIDADES DE CAMPO COMO ESTRATÉGIA NO ENSINO DA GEOGRAFIA	2005	MATHEUS, ELIZABETH HELENA COIMBRA	ENSINO DE GEOGRAFIA	PRÁTICA	PROFESSORES	UFRS
O ESTUDO DO MEIO COMO UMA ALTERNATIVA METODOLÓGICA PARA ABORDAGEM DE PROBLEMAS AMBIENTAIS URBANOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA	2009	LLARENA, MARCO ANTONIO ALMEIDA	ENSINO DE GEOGRAFIA	TEÓRICA	PROFESSORES E ALUNOS	UFPB
TRABALHOS DE CAMPO NA DISCIPLINA GEOGRAFIA: UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO BÁSICA EM PONTA GROSSA (PR)	2010	JUSTEN, ROSANGELA	ENSINO DE HISTÓRIA CIÊNCIAS DA TERRA	PRÁTICA	PROFESSORES E ALUNOS	UNICAMP
O TRABALHO DE CAMPO EM PERIÓDICOS DA ÁREA DE ENSINO DE CIÊNCIAS: CATEGORIZAÇÃO E TIPOLOGIA	2011	ROCHA, MARCELO AUGUSTO	ENSINO DE CIÊNCIAS ENSINO DE GEOGRAFIA	TEÓRICA	DISCUSSÃO TEÓRICA	UEL
PRODUÇÃO DE TEXTOS NARRATIVOS E DESCRITIVOS POR MEIO DE ATIVIDADES GEOCIENTÍFICAS COM ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL II	2011	MELO, VALDETE RAMOS DE OLIVEIRA.	ENSINO E HISTÓRIA DE CIÊNCIAS DA TERRA	PRÁTICA	ALUNOS	UNICAMP
HISTÓRIA DOS ESTUDOS DO MEIO: UM ESTUDO SOBRE AS PRÁTICAS EXTRAMUROS DA ESCOLA EM SÃO PAULO	2014	LOPES, DANILO EIJI	ENSINO DE HISTÓRIA	PRÁTICA	ALUNOS	USP

Elaborado por: BACHELLI, Davi, M. B. (2019)

Quadro 2 – Estudos levantados a partir da plataforma de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

TÍTULO	ANO	AUTOR	ÁREA DE CONCENTRAÇÃO	PRÁTICA OU TEÓRICA	FOCO	INSTITUIÇÃO
O EMPREGO DO TRABALHO DE CAMPO NO ENSINO DE GEOGRAFIA DAS ESCOLAS DO NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE FRANCISCO BELTRÃO – PR	2015	CAUS, FRANCIELI REGINA	ENSINO DE GEOGRAFIA	TEÓRICO	PROFESSORES E ALUNOS	UNIOESTE
POTENCIALIDADES DO TRABALHO DE CAMPO NO ENSINO DE GEOGRAFIA: REFLEXÕES PARA UMA EXPERIÊNCIA EM ESCOLA PÚBLICA	2016	ZANCHETTA, JULIANA DE FÁTIMA	ENSINO DE GEOGRAFIA	PRÁTICA	ALUNOS	UFSCAR
TRABALHO DE CAMPO COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO DA GEOGRAFIA: IDENTIFICANDO A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA	2016	SALLES, C. O. T.	ENSINO DE GEOGRAFIA	PRÁTICA	ALUNOS	UFES

Elaborado por: BACHELLI, Davi, M. B. (2019)

Em sua dissertação de mestrado, Braun (2005) faz uma análise pedagógica do processo de aprendizagem de Geografia que tem como questão central refletir sobre o ensino da Geografia enfatizando o Trabalho de Campo como metodologia na construção do conhecimento geográfico. Para isso, investigou-se práticas realizadas no ensino de Geografia em duas escolas públicas de ensino básico e médio de Santa Cruz do Sul: Escola Estadual Estado de Goiás e Escola Estadual Monte Alverne. Os dados foram coletados por meio de entrevistas, observações e análises da relação teoria e prática resultante de Trabalhos de Campo realizados durante o ano letivo de 2004. Verificou-se que o TC, enquanto procedimento pedagógico, pode constituir-se na possibilidade de compreensão da complexidade do mundo atual por parte dos alunos desde que ele seja realizado a partir de uma prática dialógica entre as diferentes disciplinas que compõem o currículo escolar.

Matheus (2005), em sua pesquisa, buscou analisar o papel da atividade de campo como estratégia no ensino da Geografia por intermédio da análise da prática e entrevistas feitas com professores da área. Traçou o histórico da atividade de campo e, a partir daí, colocou as possibilidades como: papel da vivência, do prazer e o saber, conhecimento objetivo do mundo e o conhecimento intersubjetivo do outro, o lugar e a sua transcendência, o olhar sensível sobre a paisagem. Finalizando, apontou as limitações colocadas pelos professores ao longo de suas práticas.

O trabalho de Llerena (2009) traz o estudo do meio como uma alternativa metodológica para a abordagem de problemas ambientais urbanos em dez escolas do Polo 1 de ensino da rede pública municipal de João Pessoa. Por meio de aplicação de questionário e de conversas informais, identificou-se que os professores de Geografia realizam atividades extraclasse no sentido aqui proposto. Das escolas pesquisadas, desenvolveu o estudo do meio com educandos e educadores da Escola Municipal Aruanda, no bairro Bancários. Os temas para esses estudos foram sugeridos pelos educadores e trataram de aspectos ambientais comuns a uma realidade próxima da escola: a Comunidade do Timbó como área de risco socioambiental, enfatizando a poluição da sub-bacia do rio Timbó e os deslizamentos de encostas ocupadas irregularmente. Com base nos resultados da pesquisa, demonstrou as possibilidades da metodologia do estudo do meio na construção, por educadores e educandos, de um conhecimento transformador sobre a abordagem proposta. Do ponto de vista teórico, tratou de questões relativas à complexa relação entre sociedade e natureza no ambiente urbano e do papel da educação diante da busca por uma melhor compreensão dos problemas ambientais.

A dissertação de mestrado de Justein (2010) estabelece uma discussão sobre os métodos de ensino baseados em atividades de campo e se esses métodos proporcionam aproximação entre o objeto estudado e o indivíduo. Para assimilação do saber geográfico, é importante que sejam considerados tanto o conhecimento do aluno como a realidade que o envolve, devendo estes servir de referência para o estudo do espaço geográfico. O campo constitui ótimo ambiente de ensino, além de promover maior socialização de grupos. A partir dos trabalhos de campo, realizou-se a pesquisa sobre atividades de

campo desenvolvidas na disciplina Geografia em escolas e colégios da rede pública e particular de Ponta Grossa, Estado do Paraná.

O principal objetivo da pesquisa de Justein era investigar a realização ou não de trabalhos de campo em Geografia, em estabelecimentos de ensino público e particular, nos níveis de ensino fundamental e médio do município. As informações foram coletadas por meio de questionário enviado aos professores responsáveis. Como resultado, verificou-se que mais de 50% dos professores aplicam metodologias de campo no ensino de Geografia. Mas também são apontadas inúmeras dificuldades para a não realização de atividades de campo com os alunos, que incluem: (a) aspectos de ordem financeira dos alunos; (b) a responsabilidade que o professor assume ao levar o aluno para fora do ambiente escolar; e (c) a falta de tempo para preparação das atividades de campo.

A pesquisa confirmou amplamente a hipótese inicial de que os professores do município participantes da pesquisa valorizam tal recurso didático porque obtêm bons resultados em sua utilização. Mesmo aqueles que não as realizam consideram essa linha de atividades como de grande importância. A pesquisa fornece alguns indicadores bastante úteis para o planejamento de atividades didáticas de campo.

A pesquisa de Rocha (2011) buscou aliar um tema que fosse suficientemente interessante tanto para a área de Ensino de Ciências, de uma forma geral, como para a Geografia, especificamente. Investigou como vêm sendo utilizados os trabalhos de campo no contexto do Ensino de Ciências, identificando quais questões estão sendo levantadas e como elas vêm sendo abordadas, buscando, desse modo, um maior aprofundamento teórico sobre esse cenário investigativo, sobretudo no Brasil, por meio dos artigos publicados em periódicos dessa área de concentração.

O recorte temporal desta pesquisa compreendeu os anos de 2005 a 2009. A segunda fase correspondeu à análise desses trabalhos por meio do uso da Análise Textual Discursiva. O Capítulo I estabelece diferenciações ou aproximações entre as diversas tipologias encontradas em relação às saídas de Campo. O Capítulo II trata da fundamentação da metodologia utilizada na pesquisa, esclarecendo-a conceitualmente e explicitando as etapas desenvolvidas tanto para a seleção, classificação e acervo dos artigos, como

para a análise dos dados obtidos. Já no Capítulo III tem início a categorização e análise dos dados.

Uma das principais conclusões deste estudo é o fato de haver poucos pesquisadores preocupados em teorizar ou mesmo utilizar os trabalhos de campo em sua prática.

O estudo demonstra ainda que a Geografia vem contribuindo a partir das suas conversas interdisciplinares com as disciplinas de ciências para os trabalhos de campo no ensino. Porém, ainda de forma acanhada e muito menos do que poderia dentro do Ensino de Ciências. Isso demonstra o quanto essa área ainda permanece fechada para compreensões e práticas além das usuais da Química, Física e Biologia.

Em sua dissertação de mestrado, Melo (2011) faz um estudo a partir das narrativas sobre o local de vivência que foram produzidas por crianças/alunos que tiveram a oportunidade de participar de um projeto com temática ambiental.

O objetivo principal era investigar em que medida e de que maneira a produção de textos, com ênfase em narrativas e descrições propiciadas por trabalhos de campo, contribuiu para a compreensão da realidade socioambiental local. Essa pesquisa foi realizada por estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental II de uma escola pública de Campinas, SP. A pesquisa também ressaltou a importância da contextualização dos conteúdos, articulando-os com o local de vivência dos alunos, possibilitando a compreensão dos conceitos científicos e cotidianos.

No olhar para a linguagem nesse contexto, percebemos que a pesquisa possibilitou trazer elementos da Língua Portuguesa para refletir um pouco mais sobre o ensino interdisciplinar, neste caso com as Geociências, para a educação básica. Isso significa ampliar as possibilidades para o tratamento dos enfrentamentos dos problemas socioambientais de forma mais integrada na escola. A pesquisa está baseada na perspectiva sociohistórica do desenvolvimento humano. E, por fim, apontamos a contribuição da Teoria de Dialogismo e Enunciação de Bakhtin para as produções de texto na escola do estatuto da narração e da descrição para os estudos do local/ambiente.

Lopes (2014), em sua dissertação, propôs contribuir e somar às pesquisas na área de ensino de História a partir da apresentação de atividades

extramuros da escola e refletir sobre elas, sobretudo no que diz respeito a estudos do meio atrelados à disciplina e realizados em circunstâncias escolares na cidade de São Paulo, além de contextualizar suas diferentes intencionalidades, metodologias e relações com parâmetros e orientações curriculares vigentes.

Em um segundo momento, a pesquisa propôs um olhar qualitativo sobre tais atividades por meio de experiências de trabalhos de campo em escolas da rede pública e particular de educação básica com o intuito de analisar práticas, situá-las e debatê-las na perspectiva do protagonismo docente, metodologia de ensino, o processo de mercantilização da educação e sua resistência.

Caus (2015), em sua dissertação de mestrado, se propõe a analisar a importância dos Trabalhos de Campo enquanto metodologia para o Ensino de Geografia. Buscou, junto aos professores que lecionam essa disciplina na Rede Estadual de Ensino do Núcleo Regional de Educação de Francisco Beltrão (NRE FB) e aos alunos que frequentam o terceiro ano do Ensino Médio elementos que pudessem auxiliar na identificação da utilização e valorização dessa metodologia no processo de ensino-aprendizagem.

Por meio da coleta, sistematização e análise de dados reunidos via questionários e entrevistas aos professores e alunos, requeria-se compreender se os Trabalhos de Campo são adotados efetivamente enquanto metodologia de ensino para a Geografia como subsídio na construção do conhecimento geográfico, bem como sua capilaridade junto ao universo estudado, uma vez que seu uso é previsto e orientado pelas Diretrizes Curriculares do estado do Paraná.

As etapas para a elaboração e estruturação da pesquisa foram constituídas de levantamento bibliográfico sobre o papel do Trabalho de Campo para o Ensino de Geografia e do levantamento de dados primários, dentre os quais elaboração, execução e análise de questionário para cento e sessenta e sete professores de Geografia das Escolas do NRE – FB; para duzentos e oitenta e um alunos que frequentam o 3º ano do Ensino Médio (no ano de 2014) e para dezoito formandos da graduação de Geografia (turma do 4º ano da Licenciatura da UNIOESTE, 2014). Estes dados foram complementados por informações advindas de entrevistas obtidas junto aos quarenta e um professores das escolas pertencentes ao NRE – FB que

declararam realizar Trabalho de Campo em suas aulas e de entrevistas com três professores que trabalham com formação de professores de Geografia (UNIOESTE, USP).

Diante disso, constatou-se que no Ensino Fundamental e Médio das escolas pertencentes ao NRE – FB os Trabalhos de Campo são pouco realizados.

São diversas as causas apontadas para essa baixa adesão à metodologia por parte dos professores, dentre as quais destacam-se problemas de ordem burocrática, financeira e curricular.

A pesquisa mostra o potencial que a metodologia de Trabalhos de Campo possui para o ensino por parte dos professores pesquisados, mostra ainda que é determinante, nesse quesito, a formação acadêmica, ou seja, a presença dessa metodologia na base de sua formação docente.

Na pesquisa de Zanchetta (2016), o Trabalho de Campo na escola é a retirada dos alunos da sala de aula para o estudo dos conteúdos geográficos, propiciando uma aproximação entre teoria e prática. Assim, essa metodologia de ensino possibilita analisar, questionar e problematizar o mundo além dos muros da escola, compreendendo-o como fruto das dinâmicas socioeconômicas, conflitos de interesse e contradições que compõem nossa realidade e interferem diretamente em nossa vivência cotidiana e leitura do real.

A pesquisa aponta que o uso da metodologia do trabalho de campo exige não apenas o planejamento docente, mas também condições de trabalho que permitam aos professores retirar os alunos da sala de aula e lhes oferecer uma atividade diferenciada que estimule a aprendizagem significativa. Um obstáculo a ser enfrentado é a forma como a Educação tem sido concebida pela sociedade de consumo, guiada por preceitos neoliberais que têm influenciado a formação de professores, os materiais curriculares e os processos educativos nas escolas, voltados para formar pessoas competentes tecnicamente e com habilidades específicas.

Embora citado nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia como possibilidade para a construção de uma leitura crítica das paisagens, o trabalho de campo ainda não é uma das prioridades para o ensino de Geografia nas escolas públicas estaduais paulistas, sendo suprimido do currículo. Assim, o

objetivo geral da pesquisa foi analisar e refletir sobre as possibilidades, potencialidades e limitações para a realização de trabalhos de campo com alunos do ensino fundamental no âmbito das escolas da Rede Pública estadual paulista, de forma a estabelecer uma análise articulada aos documentos oficiais que amparam o ensino de Geografia no estado de São Paulo, bem como a formação e condições de trabalho docente. Para tanto, este trabalho foi estruturado em três momentos, a saber: 1) a pesquisa bibliográfica, na qual em um primeiro momento foi constatada a importância do trabalho de campo para a pesquisa e o ensino de Geografia e, em um segundo momento, o trabalho refletiu sobre a influência do neoliberalismo na formação do professor e nos processos educativos na atualidade, interferindo na realização de atividades de campo nas escolas; 2) pesquisa documental, com enfoque na análise dos PCNs e do Currículo Oficial do Estado de São Paulo, que possibilitou atestar a pouca importância dada às atividades de pesquisa de campo no ensino de Geografia; e 3) houve pesquisa empírica com a operacionalização de três trabalhos de campo com alunos de uma escola pública do município de Tatuí/SP, sendo possível constatar uma série de dificuldades para sua realização, porém um grande retorno dos alunos tanto em relação à motivação para a aprendizagem quanto na maneira com a qual construíram significados novos aos conteúdos, indo além da memorização.

Para a análise da contribuição do trabalho de campo para a aprendizagem dos alunos, o trabalho de Zanchetta (2016) trouxe os preceitos da Teoria da Aprendizagem Significativa, preconizada por David Paul Ausubel, com estudos do professor Marco Antônio Moreira³.

Para Salles (2016), em sua dissertação de mestrado, o Trabalho de Campo é um recurso metodológico de ensino-aprendizagem da Geografia e as potencialidades desse instrumento podem promover uma Aprendizagem Significativa.

Consideram-se as práticas e estratégias de ensino na educação básica diante das demandas do mundo contemporâneo. Os pressupostos vêm da Geografia Humanista e da Teoria da Aprendizagem Significativa, que valorizam

³ Prof. Dr. Marco Antonio Moreira é Professor Titular do Instituto de Física Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Autor de inúmeras obras, desenvolveu muitas pesquisas no campo do ensino e aprendizagem significativos a partir de Ausubel.

o trabalho de campo como instrumento de aprendizagem por meio das emoções e sentimentos dos alunos inseridos no espaço, principalmente em espaços não formais de educação, tendo em vista a formação de cidadãos mais críticos e conscientes.

Para tanto, a pesquisa traz dois trabalhos de campo com alunos do ensino médio dos cursos técnicos integrados do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES- Linhares, ES). As percepções e vivências dos alunos em campo, por meio de fotos, textos e situações de confronto, problemas, entrevistas e diálogos no contato direto com outras realidades geraram dados cuja análise foi balizada pela metodologia qualitativa da Análise de Conteúdos na identificação das condições e as evidências da Aprendizagem Significativa.

A pesquisa aponta que o trabalho de campo é eficaz no desenvolvimento do olhar crítico e investigativo e como um procedimento relevante na constatação e produção do conhecimento de alunos e professores na promoção da Aprendizagem Significativa; a ampliação do seu uso é importante nas práticas pedagógicas de ensino, principalmente no que se refere à educação básica.

Quadro 3 – Estudos levantados a partir da plataforma Education Resources Information Center (ERIC)

TÍTULO EM PORTUGUÊS	ANO	AUTORES	ÁREA DE CONCENTRAÇÃO	PRÁTICA OU TEÓRICA	FOCO	PERIÓDICO
PERSPECTIVAS INTERNACIONAIS SOBRE A EFICÁCIA DO TRABALHO DE CAMPO PARA A APRENDIZAGEM GEOGRÁFICA	2006	FULLER, IAN; EDMONDSON, SALLY; FRANCE, DEREK; HIGGITT, DAVID; RATINEN, ILKKA	ENSINO DE GEOGRAFIA	TEÓRICA	ALUNOS DE GRADUAÇÃO	JOURNAL OF GEOGRAPHY IN HIGHER EDUCATION
PROMOVENDO E AVALIANDO A "APRENDIZAGEM PROFUNDA" EM GEOGRAFIA E TRABALHO DE CAMPO: UMA AVALIAÇÃO DE DIÁRIOS DE CAMPO REFLETIVOS	2008	DUMMER, TREVOR J. B.; COOK, IAN G.; PARKER, SARA L.; BARRETT, GILES A.; HULL, ANDREW P.	ENSINO DE GEOGRAFIA	TEÓRICA	ALUNOS DE GRADUAÇÃO	JOURNAL OF GEOGRAPHY IN HIGHER EDUCATION

GEOGRAFIA: TRABALHO DE CAMPO, TRABALHO DE CAMPO VALOR E ESTILOS DE APRENDIZAGEM	2009	DUNPHY, ALISON; SPELLMAN, GREG	ENSINO DE GEOGRAFIA FÍSICA	TEÓRICA	ALUNOS DE GRADUAÇÃO	INTERNATIONAL RESEARCH IN GEOGRAPHICAL AND ENVIRONMENTAL EDUCATION
A IMPORTÂNCIA DA EXPERIÊNCIA DIRETA: UMA DEFESA FILOSÓFICA DO TRABALHO DE CAMPO NA GEOGRAFIA HUMANA	2009	HOPE, MAX	ENSINO DE GEOGRAFIA	PRÁTICA	ALUNOS DE GRADUAÇÃO	JOURNAL OF GEOGRAPHY IN HIGHER EDUCATION
PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES DA ESCOLA SECUNDÁRIA CHINESA SOBRE O TRABALHO DE CAMPO GEOGRÁFICO: UM ESTUDO DE CASO	2013	YANG, DAIHU; WANG, ZIYING; XU, DI; WANG, CHUANBING; DENG, ZHENGZHENG	ENSINO DE GEOGRAFIA	TEÓRICA	ALUNOS	JOURNAL OF GEOGRAPHY
OS DESAFIOS E RECOMPENSAS DE APRESENTAR VIAGENS DE CAMPO EM UMA AULA SOBRE INTRODUÇÃO À GEOGRAFIA	2013	LEYDON, JOSEPH; TURNER, SALLY	ENSINO DE GEOGRAFIA	TEÓRICA	ALUNOS	JOURNAL OF GEOGRAPHY
PLAYFUL E MULTI-SENSORY FIELDWORK: VENDO, OUVINDO E TOCANDO EM NOVA YORK	2015	LOPES, DANILO EIJI	ENSINO DE HISTÓRIA	PRÁTICA	ALUNOS DE GRADUAÇÃO	JOURNAL OF GEOGRAPHY IN HIGHER EDUCATION

Elaborado por: BACHELLI, Davi, M. B. (2019)

O artigo de Fuller et al. (2006) aborda a real eficácia do trabalho de campo como um modo de aprendizagem em Geografia. Isso é observado em uma perspectiva internacional, tanto na revisão das evidências disponíveis, o que demonstra a necessidade de uma investigação rigorosa sobre a questão e no fornecimento de conclusões preliminares de investigação sobre o valor do trabalho de campo de universidades em três continentes. Os temas comuns que emergiram dizem respeito à eficácia do trabalho de campo em termos de aprendizagem e compreensão do tema: proporcionar experiência de primeira mão do mundo real, qualquer parte do mundo na qual os alunos estão; desenvolvimento de competências (transferíveis e técnicas) e benefícios sociais. Na medida em que o trabalho de campo desenvolve habilidades transferíveis, depende do contexto em que o trabalho de campo é realizado. O artigo aponta caminhos de pesquisa futura a serem investigados para aprofundar nossa compreensão do papel que o trabalho de campo

desempenha na aprendizagem dos alunos e para abordar a questão “qual é a eficácia do trabalho de campo na melhoria da aprendizagem?”

No trabalho de Dummer et al. (2008) os autores afirmam que o trabalho de campo é central para o ensino e aprendizagem em Geografia. No entanto, a avaliação da aprendizagem dos alunos a partir do trabalho de campo pode ser problemática. Esse artigo avalia o uso de diários reflexivos para avaliar o trabalho de campo de Geografia na graduação. Conclui-se que os diários reflexivos sobre o trabalho de campo oferecem uma abordagem inovadora e flexível ao ensino, à aprendizagem e à avaliação que incentiva a aprendizagem profunda. O método melhora a autorreflexão crítica e habilidades de comunicação dos alunos. Os autores destacam que as diretrizes de avaliação e os critérios de avaliação são essenciais e que os alunos precisam entender plenamente o processo de aprendizagem por meio da reflexão.

No artigo de Dunphy e Spellman (2009) os autores consideram o trabalho de campo como algo central na formação de um geógrafo físico. No entanto, há dúvidas de que todos os alunos se beneficiem dele igualmente. Uma maneira preferida de aprender pode ter uma influência sobre seu valor percebido. As pesquisas de atitude foram aplicadas a 1191 estudantes de graduação de Geografia física de 2º e 3º anos em 16 universidades britânicas. A pesquisa avaliou a percepção dos indivíduos sobre o “valor” do trabalho de campo e, também, sua eficácia no processo de aprendizagem. Um total de 421 retornos (35%) foram analisados por análise multivariada. Sete grupos de estudantes apontam com respeito ao valor que colocam no trabalho de campo. Houve uma visão positiva geral, especialmente no que diz respeito aos aspectos sociais. No entanto, a hipótese de que o estilo de aprendizagem afeta o valor do trabalho de campo parece infundada nesse caso.

O artigo de Hope (2009) aponta que o trabalho de campo em Geografia humana é muito importante. A autora mostra que quando os alunos “veem por si mesmos”, sua diversão e compreensão são reforçadas. Além disso, ajuda a desenvolver competências específicas e transferíveis, promove o “aprendizado ativo” e vincula a teoria a exemplos do “mundo real” em uma “espiral de aprendizado”. Com base em pesquisa qualitativa com estudantes na Nova Zelândia, ela mostra que sua experiência de trabalho de campo, ao invés de melhorar sua compreensão, reforçou os equívocos que eles tinham antes da

viagem. Usando provas de um projeto de pesquisa-ação sobre a experiência do estudante de campo geográfico humano nas Ilhas Ocidentais da Escócia, esse artigo argumenta que, embora o trabalho de campo possa reforçar preconceitos, o trabalho de campo pode nos dar experiências diretas que desafiam nossos preconceitos. A realidade dos outros pode “chamar-nos a atenção” de maneiras que os tornem importantes para nós. Essa “resposta afetiva melhorada” ajuda a aprofundar nossa compreensão do mundo mais amplo e do nosso lugar dentro dele. É por essa razão que o trabalho de campo continua a ser um modo valioso de aprendizagem para os estudantes de Geografia humana.

A pesquisa de Yang et al. (2013) aponta que os educadores chineses de Geografia vêm incorporando cada vez mais trabalho de campo em seu ensino de Geografia. Esse estudo examinou as percepções dos alunos do trabalho de campo de uma perspectiva internacional, analisando relatórios de trabalho de campo do aluno e administrando um questionário para 337 alunos do ensino médio com idade de aproximadamente quinze anos. Os resultados demonstram que as percepções dos alunos sobre o trabalho de campo foram principalmente positivas e que eles acharam a experiência de campo interessante. O trabalho de campo forneceu aos alunos uma compreensão aprofundada de questões, benefícios cognitivos e afetivos, habilidades e conhecimentos transferíveis, habilidades sociais, demonstração e experiência memorável.

O trabalho de Leydon e Turner (2013) mostra como o trabalho de campo é um componente essencial da educação geográfica na graduação, mas com inscrições crescentes e recursos limitados poucos instrutores de primeiro ano incorporam essa atividade em seus cursos. Esse artigo relata os desafios da incorporação do trabalho de campo em um grande curso de Geografia no primeiro ano e as estratégias adotadas para responder a esses desafios e os benefícios de aprendizagem alcançados. Viagens de campo foram criadas para atender a aproximadamente 120 alunos diretamente envolvidos em atividades de campo, com cada aluno apresentando um relatório escrito individual. Por meio das atividades de campo, os alunos desenvolveram uma melhor compreensão da Geografia, uma comunidade de classe mais forte e uma relação mais positiva com o pessoal de instrução.

Para Lopes, o trabalho de campo geográfico está sendo revigorado por meio de inovações pedagógicas e metodológicas. No entanto, embora existam muitas boas ideias em circulação, há menos evidência para onde essas ideias estão nos levando: o que os alunos estão aproveitando deles e que significado eles podem ter para a disciplina. Essas questões são exploradas por intermédio de estudos de caso envolvendo o trabalho de campo lúdico e multissensorial: coletando sons, escalada urbana, encontrando “arte accidental” e se perdendo. Os alunos tendem a usufruir dessa abordagem para o trabalho de campo, o que os inspira a aprender de forma ativa e criativa, promove a aquisição de novas habilidades e explora as possibilidades mais amplas de áreas lúdicas e multissensoriais.

Pudemos observar pelo levantamento bibliográfico feito na Plataforma ERIC que a maior parte dos artigos abordam o TC no ensino superior. Além disso, os artigos analisam a eficácia do trabalho de campo a partir das atividades finais dos alunos como o relatório de campo. Poucos são os trabalhos que se preocupam em analisar as etapas do trabalho de campo, ou seja, o processo.

2.2 – Os desafios

Já faz algum tempo que a preocupação com novas metodologias de ensino se faz presente nas discussões sobre como ensinar, para além do que ensinar em Geografia. A universalização da educação proporcionou o acesso à educação para um número maior de crianças, jovens e adultos em todo o país. Diante disso, a escola se viu diante de um grande desafio: atender uma grande diversidade de indivíduos com diferentes níveis de conhecimento/proficiência e com demandas específicas para o avanço no processo de ensino/aprendizagem.

Portanto, é fundamental pensar a educação inserida em uma realidade sob a lógica capitalista e globalizada e muitas vezes conservadora do ponto de vista da liberdade de opiniões e visões de mundo, na qual os desafios para a educação se mostram cada vez mais difíceis.

A escola precisa ser um instrumento de emancipação do indivíduo, portanto é fundamental ter uma visão crítica da sociedade capitalista. Milton

Santos (2002) chama a atenção dos geógrafos, em especial os que trabalham com o ensino, da importância do domínio e da clareza dos conceitos na busca por respostas referentes à falta de unidade do conhecimento no processo pedagógico. Ou seja, quando o professor tem domínio dos conceitos e conteúdos de sua disciplina ele pode intervir com muito mais propriedade, sua análise sobre o processo de ensino/aprendizagem certamente irá além dos receituários sobre o que e como ensinar seu aluno.

A construção do saber geográfico, em muitas situações, continua centrada no discurso oral de aulas expositivas ou em leitura de textos do livro didático.

A Geografia está presente em todos os lugares. Assim,

A rua, o córrego, a população de um bairro, o distrito industrial, um parque, um reserva florestal, um shopping, um hipermercado, a chácara do vizinho são elementos integrantes de um espaço e podem ser ponto de partida para um raciocínio geográfico. (PONTUSCHKA, 2004, p. 260)

Portanto, o Trabalho de Campo (TC) pode ser considerado como uma questão pedagógica a ser pensada na construção do saber geográfico. Ou seja, uma metodologia ativa para o ensino de Geografia.

2.3 – O trabalho de Campo

Os trabalhos de campo constituem uma metodologia que engloba a observação, a análise e a interpretação de fenômenos no local e nas condições onde eles ocorrem naturalmente. (NEVES, 2015)

A metodologia do TC é utilizada por várias áreas do conhecimento, tanto no ensino quanto na pesquisa, e está presente em diversos níveis educacionais: desde a educação básica até os cursos de graduação e pós-graduação. A investigação dos fenômenos *in loco* esteve ligada ao próprio surgimento da Ciência Geográfica, sendo especialmente utilizada por Alexander von Humboldt, considerado um dos pais da Geografia, em suas viagens ao redor do mundo. Nesse tipo de viagem, era comum a formação de uma equipe constituída por profissionais das mais diversas áreas que coletavam dados referentes a clima, vegetação, fauna, relevo, população,

hidrografia, entre outros, buscando compreender a dinâmica do espaço geográfico explorado por meio da descrição, análise, comparação e interpretação dos fenômenos que ela observava.

Sansolo (2000) afirma que a atividade do TC vem percorrendo os caminhos da Geografia sem que a maioria dos autores busque um aprofundamento do debate teórico sobre as técnicas propriamente ditas e o método a que estão vinculadas. De forma geral esse tema tem passado pelas discussões sobre a metodologia científica em geral. As técnicas propriamente ditas são abordadas sob aspectos relativos aos procedimentos de execução. Raramente são analisadas sob os aspectos ideológicos e, portanto, epistemológicos dos procedimentos adotados.

Podemos inferir a partir dessa afirmação de Sansolo (2000) que o TC muitas vezes é realizado para a análise e aprofundamento de um determinado conteúdo, fenômeno ou conceito. Por isso, muitas vezes as pesquisas que se utilizam dessa metodologia raramente se debruçam em uma discussão epistemológica ou ideológica, pois querem aferir apenas a eficácia da metodologia utilizada. Porém, partindo do pressuposto de que nenhuma ciência é neutra, há de se tomar cuidado com o uso do conhecimento produzido a partir dessas pesquisas. Portanto, a educação deve estar comprometida com a transformação social, baseada na prática educativa questionadora, crítica e emancipadora, defendendo o acesso da classe trabalhadora ao conhecimento produzido historicamente, buscando uma ação reflexiva para a superação da desigualdade, própria do capitalismo.

Observamos que poucos autores buscaram definir a metodologia do TC, provavelmente por ser uma prática bastante utilizada, principalmente na Geografia e nas Ciências Naturais. Sendo assim, entendemos que a definição de TC de Silva (2002) é a que mais se aproxima do que entendemos por TC:

[...] o trabalho de campo vem a ser toda a atividade que proporciona a construção do conhecimento em ambiente externo ao das quatro paredes, através da concretização de experiências que promovam a observação, a percepção, o contato, o registro, a descrição e representação, a análise e reflexão crítica de uma dada realidade, bem como a elaboração conceitual como parte de um processo intelectual mais amplo, que é o ensino escolar. Ou, em decorrência de experiência mais recente vinculada à formação técnica, a observação e interpretação do espaço e suas formas de organização, inerentes à prática social. (2002, p. 3)

A autora Karina Neves também utiliza a definição do TC feita por Silva (2002), e acrescenta:

No sentido de complementar o conceito desenvolvido pela autora e torná-lo mais adequado à nossa proposta, acrescentamos que o trabalho de campo é uma *atividade intencional*. Embora alguns momentos “inesperados” possam eventualmente ser explorados com o caráter investigativo de um trabalho de campo, essa prática não deve se tornar regra. (2015, p. 21)

Portanto, ainda segundo a autora, desde a educação infantil essa metodologia deve ser aplicada de forma intencional, dirigida, demandando, portanto, o planejamento prévio das atividades por parte do docente responsável. (NEVES, 2015, p. 21).

Diante do exposto, podemos dizer que as três ideias sobre a metodologia do TC se complementam. Sansolo (2000) aponta a falta de um referencial teórico que exponha o perfil ideológico nas práticas educativas e quais seriam suas bases epistemológicas.

Marilena Chauí, em seu texto sobre ideologia e educação, define ideologia como sendo um conjunto de representações e de normas que fixam e prescrevem de antemão o que se deve e como se deve pensar, agir e sentir. Por sua anterioridade, a ideologia predetermina e pré-forma os atos de pensar, agir e querer ou sentir, de sorte que os nega enquanto acontecimentos novos e temporais”. (CHAUÍ, 2016).

A Professora Dirce Maria Antunes Suertegaray, em seu livro *Notas Sobre a Epistemologia da Geografia* (2005), trata a epistemologia como um campo do conhecimento de um ramo da Filosofia cujo objetivo é estudar o conhecimento científico na sua forma de construção, bem como dos resultados alcançados. Ela menciona que esse estudo não constitui um campo novo, desde muito os pesquisadores, os cientistas e os filósofos refletiram sobre o processo de construção científica. Por isso, a Epistemologia assume uma importância significativa há algumas décadas e sua importância está associada à nossa contemporaneidade.

Em nossos dias, a ciência constitui o motor da tecnologia; a sociedade atual está fundamentada no saber científico, no saber técnico ou instrumental e, em razão disso, emerge a discussão epistemológica. Há necessidade de

aprofundar o conhecimento do conhecimento, de sabermos como se faz ciência, para que serve, para quem serve. Essa preocupação promove o interesse pela ciência e esta se torna objeto de estudo de diferentes disciplinas. Há quem estude, hoje, filosofia da ciência, história da ciência, psicologia da ciência, sociologia da ciência e política da ciência, entre outras formas de investigar o conhecimento. (SUERTEGARAY, 2005).

Para nós professores de Geografia, existe aí um duplo desafio ou talvez uma obrigação de conhecer as bases epistemológicas da ciência geográfica e também as bases epistemológicas da educação, pois esta estrutura influenciará diretamente na qualidade da experiência educativa do aluno.

Para Neves (2015), Sacramento e Santos (2017), Alentejano (2008); Rocha-Leão (2006), Lima (2013), Serpa (2006) e Antonello (2005), o TC precisa ser intencional, ou seja, o professor deve planejar o trabalho de campo observando seus objetivos e as necessidades, condições da turma e a realidade em que está inserido. Embora haja divergências na denominação de cada etapa de um trabalho de campo, os autores utilizam três etapas principais: a que antecede a saída de campo, o trabalho de campo propriamente dito e as atividades realizadas após a saída de campo, ou resumem essas etapas em: pré-campo, prática de campo e pós-campo.

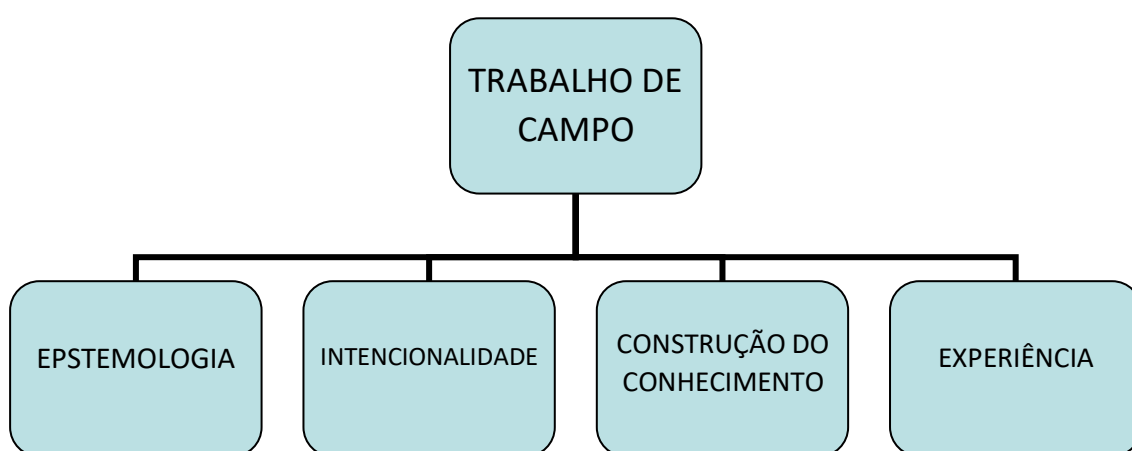
Para Silva (2002), a metodologia do TC pode se tornar uma nova possibilidade para a prática da construção do conhecimento, e a construção desse conhecimento vem justamente da atividade em ambiente externo, além das quatro paredes da sala de aula, relacionando determinados conceitos e conteúdos da Geografia por meio da concretização de experiências que promovam a observação, a percepção, o contato, o registro, a descrição e representação, a análise e reflexão crítica de uma dada realidade, bem como a elaboração conceitual como parte de um processo intelectual mais amplo, que é o ensino escolar. Ou seja, o aluno poderá aplicar conceitos estudados anteriormente em sala de aula observando e tendo contato direto em que determinado fenômeno ocorre.

Tanto para Sansolo (2000), Neves (2015) e Silva (2002) e outros autores, o TC pode se tornar uma importante metodologia para o processo de ensino/aprendizagem da Geografia. O que propomos destacar desses autores é justamente o que cada um traz como contribuição em suas observações

sobre o TC. Sansolo (2002): Ideologia/Epistemologia no TC; Neves (2015): Intencionalidade/Organização da Prática; e Silva (2002): Construção do Conhecimento.

Diante do exposto, chamamos a atenção para esses três eixos que, para o nosso entendimento, estruturam ou deveriam estruturar a metodologia do TC na escola e acrescentamos mais um pilar: a experiência baseada nas ideias de John Dewey (2011).

Figura 1 – Eixos estruturantes do Trabalho de Campo



Elaborado por: BACHELLI, Davi M. B. (2019)

Dewey (2011) defende que a experiência se torna educativa a partir do momento em que ela tem uma continuidade, ou seja, a escola tem o papel fundamental de dar sentido ao conhecimento adquirido, modificando atitudes e habilidades dos alunos. A partir de experiências anteriores no processo educativo, o aluno poderá adquirir novos conhecimentos transformando sua vivência escolar em uma experiência educativa positiva para a sua vida. Portanto, defendemos que o conceito de experiência educativa a partir do uso da metodologia do TC abarca os pilares anteriores.

É importante mencionar que antes de planejar o TC o professor deverá ter em mente em qual base teórica/epistemológica está baseado o seu trabalho, para que, assim, suas atividades organizadas no antes, durante e depois do trabalho de campo conduzam à sua intencionalidade pensada anteriormente, superando o senso comum, produzindo conhecimento junto com os alunos,

aplicando conceitos antes vistos em sala de aula, proporcionando, assim, uma experiência educativa positiva.

2.4 – A cidade e o ensino de Geografia

Sabemos que o ser humano vive em sociedade e estabelece diferentes níveis de relações cotidianas, seja no seu trabalho, com sua família, com seus amigos e, também, na escola. Tais relações permitem que o indivíduo se sinta acolhido por determinados grupos e se identifique como tal. Porém, é preciso entender que tal socialização não é suficiente para a formação de um indivíduo crítico, atuante e autônomo.

Para a Geografia, a noção de cidadania está relacionada com o sentido que se tem do lugar e do espaço no qual tais relações se estabelecem e se materializam de diversas formas. Em outras palavras, é preciso que o indivíduo conheça a rede de relações a que está sujeito, da qual é sujeito. Por isso, o papel da Geografia escolar é extremamente importante. É preciso considerar que quando o ser humano não se apropria do lugar onde vive e não se sente parte do processo de constituição do espaço, para ele esse espaço passa a ser meramente geométrico, um recorte qualquer, no qual as relações sociais se tornam frágeis. Sobre este tema, Damiani (2007) ressalta que:

O espaço se reduz a tal ponto que já não são espaços de vida, se tornam espaços de relações sociais e afetivas reduzidas. Este espaço meramente geométrico e o indivíduo como simples usuário transformam muitas vezes o espaço em mercadoria onde o sujeito perde seu referencial como cidadão, perde o lugar, o solo, a cidade. Surge o pária, a sujeição, a frustração. (DAMIANI, 2007, p. 53)

Entendemos que as referências espaciais de um indivíduo são referências para uma identidade social. O ser humano precisa compreender a realidade que o cerca, interferir de uma maneira crítica nas transformações contraditórias do espaço. Ferrara (1999) reforça esta necessidade de intervenção ao afirmar:

Portanto, não é possível falar de aprendizagem urbana nos nossos dias sem pensar nessa atmosfera ambiental que relaciona, sistematicamente, a realidade física, social e cultural ao dimensionar o cotidiano urbano onde o agente é o próprio homem. Na cidade atual, marcada pela rapidez da sua transformação, não há mais

espaço e tempo para a “*flânerie*”, para o sonho ou para a observação do detalhe individual. (FERRARA, 1999, p. 247).

No caso do espaço urbano, a materialização das relações sociais é muito mais visível, perceptível e contraditória, por isso não há mais lugar para o “*flâneur*”, o ocioso que fazia do passeio urbano a razão da descoberta da cidade e de si mesmo. É preciso mais. O olhar do ocioso pode levá-lo à alienação e à privação do espaço.

Para a Geografia (uma ciência social) que concebe o espaço enquanto um produto social, fruto da materialização das diversas e contraditórias relações entre os seres humanos, na qual o espaço social só se realiza quando de fato é apropriado, o indivíduo não pode ser considerado apenas um simples usuário, mas um agente transformador pertencente a um espaço social.

É justamente pela complexidade na formação desse aluno que precisa relacionar tempo e espaço, local e global, assim como ter ideias próprias para a resolução de problemas, desenvolver sua autonomia e se posicionar de forma crítica, que a metodologia do trabalho de campo *no estudo da cidade* se torna uma importante aliada no processo de aprendizagem, não só para o ensino da Geografia, mas no ambiente escolar de uma forma mais abrangente, onde é possível uma interação entre as diferentes disciplinas escolares, possibilitando uma aprendizagem mais significativa.

Segundo Callai, Castellar e Cavalcanti (2007, p. 87),

A cidade é considerada como tema do ensino, porque, em primeiro lugar, é a referência básica para a vida cotidiana da maior parte das pessoas. Ela é local de moradia de um grande contingente populacional; nela se produz e se decide a produção de uma grande parte de mercadorias e de serviços; nela circulam pessoas e bens; nela, também, se produz um modo de vida [...]. Todo esse movimento mostra que na cidade estão materializadas, por um lado, a dinâmica do capital e, por outro lado, a dinâmica da sociedade; ambas se expressam contraditoriamente na prática cotidiana dos cidadãos”.

Por conta disso, é preciso mobilizar o pensamento do aluno para perceber o explícito e o implícito, perceber a cidade em sua dinâmica real, do movimento, do cheiro, das cores, das materializações contraditórias, das mudanças e permanências, o que só é possível em um caminhar atento pela cidade, em uma observação direcionada. Também não é possível entender as

transformações da cidade sem compreender a dinâmica da natureza, o que resulta em uma visão menos fragmentada da sua realidade. Sendo assim, é preciso entender a cidade a partir do urbano, mas sem separar o espaço urbano e a cidade, e sim procurando entender a relação (*dialética*) entre esses conceitos.

Trabalhar a cidade no ensino de Geografia não é tarefa simples. Não é possível entender a cidade partindo apenas de sua identificação e classificação. Tampouco é possível entender a cidade a partir somente de suas imagens, paisagens e funções. Por isso, para a Geografia, o conceito de espaço não formal de aprendizagem é muito mais abrangente. Vai além daqueles planejados e concebidos para uma educação não formal. É a rua, o cemitério, o ponto de ônibus, a favela, o rio, o buraco no asfalto, o casarão abandonado, a ciclovia, o metrô etc. A compreensão desse conjunto de elementos do cotidiano ou objetos da paisagem significa:

[...] superar a superficialidade conceitual e estabelecer uma relação mais eficaz entre o saber formal e o informal. Em relação à educação geográfica implica em afirmar que o trabalho de campo é o elo entre a cidade e o ensino, na medida em que saímos da sala de aula. (CASTELLAR, 2010, p. 154)

É, portanto, necessário que se repense muitas ações pedagógicas e que questionemos sobre a forma com que o currículo é entendido pelos professores. Neste sentido, notamos que o tema cidade está presente nos currículos oficiais que norteiam o trabalho do professor em sala de aula, mas nem sempre estão presentes no planejamento ou plano de ensino do professor, seja em forma de conteúdo ou de expectativa de aprendizagem.

Do ponto de vista do ensino de Geografia, falar sobre cidade demanda, na relação professor/aluno, uma abstração que pode convergir no entendimento do urbano e suas contradições. Visto que na atual lógica da sociedade o espaço precisa ser entendido como uma produção social, deve-se considerar a dinâmica da produção desse espaço, inclusive ajudando o aluno a estabelecer relações entre sociedade e natureza, dando sentido ao porquê se estudar Geografia e seu objeto de análise, o espaço.

O professor precisa ter domínio dos conteúdos próprios da disciplina, permitindo que relacione outros conceitos da Geografia, trazendo assim o estudo da cidade como uma metodologia para ensinar e aprender Geografia.

Há momentos na relação ensino/aprendizagem em que se evidencia a análise do espaço urbano enquanto produção social, direcionando o estudo da cidade na perspectiva da *produção do espaço*. Esta é uma forma de pensar a Geografia, que necessariamente não exclui outras. Em outras palavras, é apenas um dos caminhos possíveis (CARLOS, 2013).

O ensino da Geografia pode e deve ter como objetivo levar o estudante a compreender o sentimento de pertencer a uma realidade na qual as interações entre a sociedade e a natureza formam um todo integrado e constantemente em transformação. A finalidade desta é estimular no estudante a capacidade de desenvolver raciocínios espaciais. Para atingir esse objetivo é preciso que sejam construídos os conceitos que vão dar sustentação à interpretação da realidade e sua espacialidade. (CALLAI, CASTELLAR & CAVALCANTI, 2012).

Neste ponto cabe um esclarecimento sobre o ensino de Geografia e a cidade: estudar a cidade, seja como um conteúdo, como um tema gerador integrando diferentes disciplinas escolares, ou até mesmo concebendo o estudo da cidade como uma metodologia para o ensino de Geografia requer necessariamente compreender que o espaço urbano e seu processo de produção é o que dá sentido no entendimento da cidade.

Propomos a articulação entre a cidade e o urbano na perspectiva do complexo geográfico de Pierre Monbeig (1957) o qual articula os estudos geográficos associando-os, por exemplo, à paisagem, explicando que:

O complexo se exprime antes de tudo na paisagem, a qual, formada uma e indissolúvel pelos elementos naturais e pelos trabalhos dos homens, é a representação concreta do complexo geográfico. Por essa razão, o estudo da paisagem constitui a essência da pesquisa geográfica. Mas é absolutamente indispensável que o geógrafo não se limite à análise do cenário à apreensão do concreto. A paisagem não exterioriza todos os elementos constituintes do complexo. Nem sempre nela se encontrarão expressos com clareza os modos de pensar, as estruturas financeiras, que são, entretanto, parcelas apreciáveis do complexo geográfico. Outro perigo – a limitação do campo de estudo à paisagem ameaça levar o pesquisador ao recurso exclusivo da descrição [...] A paisagem é o ponto de partida, mas não um fim. Resulta do complexo geográfico, sem confundir-se com ele. (MONBEIG, 1957, p. 11)

Para Monbeig trazendo o debate para o ensino da Geografia a partir da cidade e suas múltiplas dimensões, inclusive articulando os conceitos sociedade e natureza, tendo a metodologia do trabalho de campo como uma ferramenta possível para esse entendimento.

Ainda, para Monbeig, a cidade é um bom exemplo para compreender a dinâmica espacial, pois esta precisa ser entendida como um “fato geográfico”. Assim, se estudarmos a cidade identificando sua localização, caracterizando seu solo, seu clima, estudando seus meios de transporte e como se organiza a sociedade nessa cidade, é a inter-relação entre esses elementos que terá como resultado o fato geográfico. (PEREHOUSKEI; RIGON, 2010, p. 158)

Mas é preciso salientar que essa relação do meio físico com a cidade pode ser o ponto de partida para o entendimento da cidade e seus processos. Se utilizássemos o conceito de cidade somente do ponto de vista do seu ordenamento, dificilmente daríamos conta de compreender a dinâmica da produção desse espaço sem uma discussão que se relacione com o meio físico.

Para se entender a cidade é preciso perceber determinados processos diretamente relacionados ao fenômeno urbano. Nesse sentido, dificilmente os alunos terão dimensão dessa complexidade dentro da escola.

O trabalho de campo, a sistematização das atividades e a organização dos conteúdos criam novas possibilidades para a análise do espaço e sua produção.

Capítulo 3 – A Cidade como Experiência Educativa

3.1 – O conceito de experiência

Retomando a discussão feita no capítulo anterior, no qual apresentamos um esquema conceitual sobre o trabalho de campo (Figura 1), apontamos o conceito de experiência como aglutinador dos outros conceitos: epistemologia, intencionalidade e construção de conhecimento. É importante registrar que estamos nos referindo ao conceito de experiência educativa elaborado por John Dewey.

Segundo esse autor, a experiência educativa não é só o processo de experiência do indivíduo com o mundo e com outras pessoas no seu cotidiano, mas é a partir delas, ou seja, transformando essas experiências em experiências educativas positivas. A concepção ampla de experiência a que estamos nos referindo não é por si só educativa, mas como podemos transformá-la.

Anísio Teixeira e Robert B. Westbrook (2010), ao refletirem sobre o trabalho de John Dewey como educador, mostram que ele dedicou muito tempo a observar o crescimento de seus próprios filhos, estava convencido de que não havia nenhuma diferença na dinâmica da experiência de crianças e de adultos, e colocam: “o pensamento constitui, para todos, instrumento destinado a resolver os problemas da experiência e o conhecimento é a acumulação de sabedoria que gera a resolução desses problemas”. (TEIXEIRA & WESTBROOK, 2010, p. 15)

O conceito de experiência de Dewey, trazido por Anísio Teixeira (2010), esclarece que tudo existe em função das relações mútuas, pelas quais os corpos agem uns sobre os outros, modificando-se reciprocamente; assim, o agir sobre outro corpo e o sofrer de outro corpo uma reação constituem, em seus próprios termos, o que se denomina experiência: “nosso conceito de experiência, longe, pois, de ser atributo puramente humano, alargam-se à atividade permanente de todos os corpos, uns com os outros como, por exemplo: o ferro não se esforça por continuar ferro: se entra em contato com a

água, logo se transforma em bióxido de ferro”. (TEIXEIRA & WESTBROOK, 2010, p. 33)

Experiência não é, portanto, alguma coisa que se oponha à natureza, pela qual se experimente, ou se prove a natureza. Experiência é uma fase da natureza, é uma forma de interação, pela qual os dois elementos que nela entram – situação e agente – são modificados. [...] Daí experiência ser considerada “transitória”, “passageira”, “pessoal”, contra a realidade permanente do mundo exterior. [...] Qualquer experiência há de trazer esse resultado, inclusive as experiências humanas de reflexão e conhecimento. Com efeito, o fato de conhecer uma coisa importa em uma alteração simultânea no agente do conhecimento e na coisa conhecida. (TEIXEIRA & WESTBROOK, 2010, p. 34)

Dewey, classifica nossas experiências em três tipos fundamentais:

- I. O primeiro tipo é o das experiências que nós apenas temos. Exemplificando: a criança que, ao nascer, começa a ter fome, sede, dor, bem-estar, mal-estar, está tendo experiências muito antes de vir a saber o que elas são. Nesse nível, a experiência é nitidamente um fenômeno da natureza, como a chuva ou o trovão.
- II. O segundo tipo se constitui das experiências que, sendo refletidas, chegam ao conhecimento, à apresentação consciente.
- III. O terceiro tipo de experiência é o dos vagos anseios do homem por qualquer coisa que ele não sabe o que é, mas que pressente e adivinha. Considerando: “Quanto mais é o homem experimentado, mais aguda se lhe torna a consciência das falhas, das contradições e dificuldades de uma completa inteligência do universo. É isso que dá ao homem a divina inquietação, que o faz permanentemente insatisfeito e permanentemente empenhado na constante revisão de sua obra”. (DEWEY *apud* TEIXEIRA & WESTBROOK, 2010, p. 35-36).

Um processo de experiência envolve dois fatores, agente e situação, influenciando-se mutuamente, e Teixeira (2010) comenta:

Ora, se a vida não é mais que um tecido de experiências de toda sorte, se não podemos viver sem estar constantemente sofrendo e fazendo experiências, é que a vida é toda ela uma longa aprendizagem. Vida, experiência, aprendizagem – não se podem separar. Simultaneamente vivemos, experimentamos e aprendemos. (TEIXEIRA & WESTBROOK, 2010, p. 37).

Segundo Lopes (2015), a partir dessas teorias podemos compreender que o processo educativo, portanto, não tendo nenhum fim além de si mesmo, é um processo de contínua reorganização, reconstrução e transformação da vida. Na frase de Dewey, o hábito de aprender diretamente da própria vida, e fazer com que as condições da vida sejam tais que todos aprendam no processo de viver, é o produto mais rico que pode a escola alcançar. Graças a esse hábito a educação, como a reconstrução contínua da experiência, fica assegurada como o atributo permanente da vida humana.

A questão da experiência está diretamente relacionada à questão da prática, seja ela através das relações ou mesmo do registro adquirido por meio do conhecimento e da observação, como também através do “fazer” na experiência, do sentido puro do experimentar, onde ela se constrói. (LOPES, 2015, p. 124 e 125)

O conceito de experiência é um dos elementos fundamentais da filosofia de Dewey. No livro *Experiência e Educação* (p. 29) ele considera que “cada experiência é uma força em marcha”. A experiência do adulto, no caso o professor, o capacita a avaliar a experiência do jovem, no caso o aluno. A tarefa do professor é acompanhar para ver qual é a direção que a experiência do aluno está tomando.

3.2 – Experiência educativa

Segundo Dewey, a experiência educativa é essa experiência inteligente, em que participa o pensamento, por meio do qual se vem a perceber relações e continuidades antes não percebidas.

Todas as vezes que a experiência for assim reflexiva, isto é, que atentarmos no antes e no depois do seu processo, a aquisição de novos conhecimentos mais extensos do que antes será um dos seus resultados naturais.

A experiência alarga, deste modo, os conhecimentos, enriquece o nosso espírito e dá, dia a dia, significação mais profunda à vida. E é nisso que consiste a educação. Educar-se é crescer, não já no sentido puramente fisiológico, mas no sentido espiritual, no sentido humano, no sentido de uma vida cada vez mais larga, mais rica e mais bela, em um mundo cada vez mais adaptado, mais propício, mais benfazejo para o homem. (TEIXEIRA & WESTBROOK, 2010, p. 37).

[...] reconhecer nas situações concretas que circunstâncias e ambientes conduzem a experiências que levam ao crescimento. Acima de tudo, deve saber como utilizar as condições físicas e sociais do ambiente para delas extrair tudo que possa contribuir para um corpo de experiências saudáveis e válidas (DEWEY, 1979, p. 32)

Eliezer Pedroso da Rocha, ao trabalhar em sua tese de doutorado o conceito de continuidade de Dewey, salienta que as condições objetivas influenciam o comportamento das pessoas, mas que não é o mesmo que dizer que elas determinam. A influência existe, pois somos seres que fazemos e somos pela cultura. “Ninguém saudável pode estar totalmente alheio ao que acontece ao seu redor” (ROCHA, 2015, p. 61)

Para Dewey, a educação tradicional não precisava se preocupar com as questões extraclasse para o desenvolvimento de seu processo educativo. Seu foco era a sala de aula e as condições de ensino por parte do professor. Por outro lado, uma proposta de educação baseada na experiência precisa considerar as condições físicas, históricas, econômicas, ocupacionais da comunidade local para poder utilizá-las como recursos educativos. É um processo holístico. Tudo pode ser considerado como auxílio no processo de aprendizagem do aluno. (ROCHA, 2015, p. 62).

Mas, para a validade do conceito de experiência educativa, Dewey estabelece dois princípios: a continuidade e a interação. Egídio Francisco Schmitz, em sua tese de doutorado sob o título “John Dewey: alguns aspectos do seu pragmatismo e possíveis consequências de sua aplicação à educação” discorre sobre o conceito de continuidade. Ele observa que a continuidade não é apenas uma coisa que acontece uma ou outra vez, que se pode chamar de experiência. A experiência bem-sucedida necessariamente leva a novas experiências, e assim se cria uma série contínua de novas experiências. No

momento em que essa cadeia se romper, termina a validade da experiência. (SCHMITZ, 1979, p. 230).

O outro princípio fundamental para uma experiência educativa positiva é a interação. A continuidade sem interação não existe, pois é necessário considerar todos os elementos que constituem a experiência, ou seja, possibilitar novas e ricas experiências. Se faltar interação, isto é, se considerarmos a situação isoladamente, em especial se considerarmos apenas os objetivos e os meios e não o indivíduo que viverá a experiência, ela não será significativa. Schmitz reforça e amplia esta ideia ao afirmar que:

Os dois princípios de continuidade e interação são correlatos, exercendo influência mútua. Não existe situação, especialmente em se tratando de processo, que não tenha múltiplas implicações laterais, mas também, por outro lado, em todo processo existe uma continuação da influência anterior. (SCHMITZ, 1976, p. 235)

Diante do exposto, podemos dizer que a cidade é percebida como tema ou como conteúdo para as aulas de Geografia, mas mais do que isso, ela dever ser vista como possibilidade de melhoria da qualidade das experiências educativas dos alunos. A metodologia do trabalho de campo conecta essas experiências a partir dos princípios de continuidade e interação a partir do seu planejamento estruturado na epistemologia, intencionalidade, construção do conhecimento e experiência.

Figura 2



Elaborado por: BACHELLI, Davi, M. B. (2019)

A cidade se torna uma experiência educativa positiva a partir do momento em que ela é vista como o resultado de diferentes processos que se inter-relacionam, a cidade é o resultado do trabalho humano em suas diferentes relações políticas, econômicas e sociais. Portanto, a Metodologia do TC pode ser vista como uma continuidade, estabelecendo uma continuidade e interação entre esses diferentes fenômenos que envolvem o espaço urbano, tornando-se assim uma experiência educativa positiva.

A cidade como experiência educativa pode contribuir para o desenvolvimento do aluno na direção de uma emancipação crítica e a escola tem fundamental participação nesse processo.

Capítulo 4 – O desenvolvimento do trabalho de campo

4.1 – Primeira Etapa: O Pré-Campo

Como dissemos anteriormente, pré-campo é a primeira etapa do trabalho de campo. É o momento em que apresentamos objetivos do trabalho, normas e orientações gerais. As atividades desenvolvidas no pré-campo vão dar sentido ao que vai ser estudado. Oficinas, textos, vídeos, imagens sobre os lugares a serem visitados, assim como a apresentação do roteiro e o direcionamento do que será observado em campo. Instrumentos da pesquisa aplicados nesta etapa: Carta sobre a cidade, documentário “Entre Rios” e a Maquete do Mirante do MASP/Túnel 9 de Julho.

4.1.1 – Atividade 1: carta sobre a cidade

A primeira atividade do pré-campo foi a Carta sobre a cidade de São Paulo. Os alunos deveriam escrever uma carta apresentando a cidade para um amigo fictício que não conhece São Paulo e que iria passar um mês de férias em sua casa, conforme comanda abaixo:

Comanda do Instrumento 1

CARTA SOBRE A CIDADE DE SÃO PAULO

A cidade que pensamos

A cidade é construída por todos que a habitam. Por isso, é importante saber o que pensam seus habitantes e como vivem. Todos nós temos algo a dizer sobre nossa cidade. Vamos fazer de conta que você vai receber um amigo(a) em sua casa, ele(a) vai morar com você durante um mês. Ele(a) mora em outro Estado do Brasil. Como podemos lhe apresentar a cidade de São Paulo para que tenha uma ideia dela? Elabore uma carta apresentando a cidade para ele(a).

Após a escrita da carta, fizemos a leitura compartilhada delas junto com os alunos, discutindo as semelhanças e diferenças nos textos. Levantamos algumas questões em sala de aula para os alunos. Por que vocês

apresentaram a cidade de São Paulo dessa forma? Poderíamos apresentar a cidade de um outro jeito? Os lugares mencionados nas cartas, vocês conhecem? Já visitaram? Por que não apresentar outros lugares? A partir disso, estabelecemos um diálogo com os alunos, percebendo em uma conversa inicial a percepção deles sobre a cidade.

O objetivo principal da carta era levantar os conhecimentos prévios dos alunos a partir da apresentação da cidade para um amigo. Notadamente nessa conversa inicial percebemos que os alunos trazem na sua fala temas, assuntos e conceitos já trabalhados em algum momento em aula ao longo do ensino fundamental II. Como exemplo, podemos mencionar: “metrópole”, “centro financeiro”, “território”, “região”, “lugar”, “espaço”, entre outros. Além disso, percebemos que de alguma maneira os alunos trouxeram suas experiências individuais com a cidade.

Outro ponto importante a ser destacado nessa conversa é a maneira como alguns alunos percebem a cidade. Destacamos algumas dessas falas: *“São Paulo é muito violenta”, “a zona leste tem o maior número de assassinatos da cidade”, “tem muito roubo de celular”, “muito roubo de carro”, “muita pobreza”, “muito morador de rua”*. Ainda na conversa sobre a leitura das cartas, fizemos o seguinte questionamento: Mas, a cidade só tem problemas? Diante dessa pergunta, os alunos falaram da cidade como acolhedora, pois recebe muitos imigrantes (embora tenha aparecido como um ponto negativo na fala de alguns alunos), descrevem como uma cidade turística, com muitas opções de lazer, como parques, museus, entre outros. O que chamou nossa atenção nesse momento foi a quantidade de cartas que registraram o MASP (Museu de Arte de São Paulo) e o Parque do Ibirapuera como locais obrigatórios a serem visitados. No entanto, dos 32 alunos presentes, apenas 3 deles já visitaram o MASP e 21 já tinham visitado o Parque do Ibirapuera.

O que pudemos perceber nessa primeira atividade é que a maior parte das narrativas sobre a cidade está relacionada a um discurso midiático, ou conhecem alguém próximo como amigos ou familiares que passaram por alguma situação de violência na cidade.



Foto 1 – Leitura compartilhada das cartas sobre a cidade. Fonte: (foto) BACHELLI, Davi M.B.



Foto 2 – Leitura compartilhada das cartas sobre a cidade. Discussão em grupos. Fonte: (foto) BACHELLI, Davi M.B.

4.1.2 – Atividade 2: vídeo “Entre Rios”

Antes de exibir o vídeo, comentamos sobre o documentário *Entre Rios* com os alunos e também mostramos alguns dados sobre a cidade de São Paulo, seu momento de fundação e crescimento, assim como a localização de seus principais rios.

A cidade de São Paulo, como mostra o documentário *Entre Rios*, teve um crescimento rápido a partir da metade do séc. XIX devido principalmente à produção cafeeira no interior do estado, que gerou uma elite que precisava de um centro urbano modernizado. De uma cidade relativamente pequena passa a ser uma das principais e mais ricas do país. O momento em que isso se deu e as políticas tomadas em diferentes épocas foram estabelecendo as características da cidade e sua relação com o meio ambiente. Compreender a história da cidade desde a sua fundação, em 1554 até a atualidade, é fundamental para entender a sequência de atividades e posteriormente o Trabalho de Campo.

Nossa escolha pelo documentário “Entre Rios” se deve ao fato de ele trazer um conteúdo muito próximo ao que pretendíamos discutir com os alunos, sobre o processo de crescimento da cidade de São Paulo. Os documentários, segundo Piedade e Pires (2014), possuem uma forte conotação representacional, ou seja, o sentido de documentário é comprovar ou retratar aquilo que “de fato” ocorreu em um tempo e espaço. O documentário foi utilizado como recurso didático contribuindo na aprendizagem do aluno, aumentando seu repertório no que diz respeito ao processo de crescimento da cidade de São Paulo.



Foto 3 – Apresentação do documentário “Entre Rios”. Fonte: (foto) BACHELLI, Davi M.B.



Foto 4 – Apresentação do documentário “Entre Rios”. Fonte: (foto) BACHELLI, Davi M.B.

Após a exibição do documentário, fizemos uma discussão sobre os embates ideológicos entre os engenheiros Francisco Rodrigues Saturnino de Brito e Francisco Prestes Maia, ambos com visões muito diferentes ou antagônicas sobre o planejamento da cidade de São Paulo. O objetivo dessa atividade era fornecer elementos para uma análise mais aprofundada sobre a cidade e que os interesses de determinados grupos influenciaram na maneira com que a cidade foi planejada. Essa atividade também foi pensada para auxiliar os alunos na confecção da maquete do mirante do MASP/Túnel 9 de Julho.

4.1.3 – Atividade 3: Maquete – Mirante do MASP/Túnel 9 de Julho

A partir da construção da maquete do mirante do MASP – Museu de Arte de São Paulo com vista para a Avenida Nove de Julho, em direção ao centro da cidade de São Paulo, discutimos e analisamos com os alunos o papel da Geografia como sendo uma disciplina importante para a compreensão da realidade e as consequências da ação humana. Essa atividade aplicada em sala de aula proporcionou um maior envolvimento da turma e pode ser relacionada com as transformações da cidade. A maquete pode proporcionar o trabalho em equipe, desenvolvendo habilidades particulares de cada aluno, reutilizando materiais e abordando diversos conteúdos em uma ferramenta que os próprios alunos irão construir (ROQUÉ, 2013). O objetivo é relacionar a produção do espaço da cidade e a ocupação do sítio urbano a partir de um plano morfológico de um recorte específico do trajeto do trabalho de campo.

Entendemos que a partir dessa perspectiva, da modelagem e produção da maquete do mirante do MASP, os alunos puderam exercitar uma outra visão que o mapa bidimensional não oferece, como, por exemplo, a ocupação de fundo de vale. O trecho entre o centro e as proximidades da Avenida Paulista, na região central, a Avenida Nove de Julho, que foi construída sobre o Rio Saracura, formador do Anhangabaú, afluente do Tamanduateí.



Foto 6 – Carta topográfica em curva de nível, região do MASP. Fonte: (foto) BACHELLI, Davi M.R



Foto 7 – Moldes recortados 781 m a 817 m
Fonte: (foto) BACHELLI, Davi M.B.

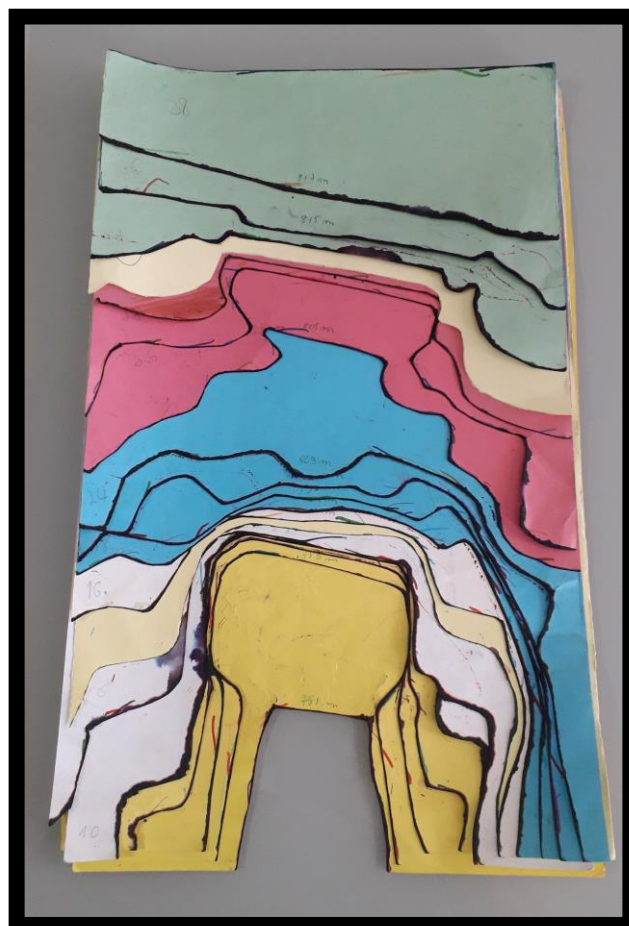


Foto 5 – Moldes recortados 781 m a 817 m.
Fonte: (foto) BACHELLI, Davi M.B.



Foto 8 – Maquete Mirante do MASP/Túnel 9 de julho.
Fonte: (foto) BACHELLI, Davi M.B.

Segundo Malanski e Oliveira, a maquete permite uma concreta manipulação e visualização, em terceira dimensão (3D), de diferentes dados e informações, construída a partir de uma base cartográfica plana, em duas dimensões (2D), podendo ser usada, principalmente, por estudantes que ainda apresentam um nível de abstração insuficiente para a interpretação de mapas e cartas hipsométricas. Para a construção da maquete do Mirante do MASP utilizamos como base metodológica a proposta por Simielli et al. (1992) no texto “Do Plano ao Tridimensional: A Maquete como Recurso Didático” devidamente adaptado ao objetivo dessa pesquisa.



Foto 9 – Transpondo com uso do molde as curvas de nível para o isopor. Fonte: (foto) BACHELLI, Davi M.B.

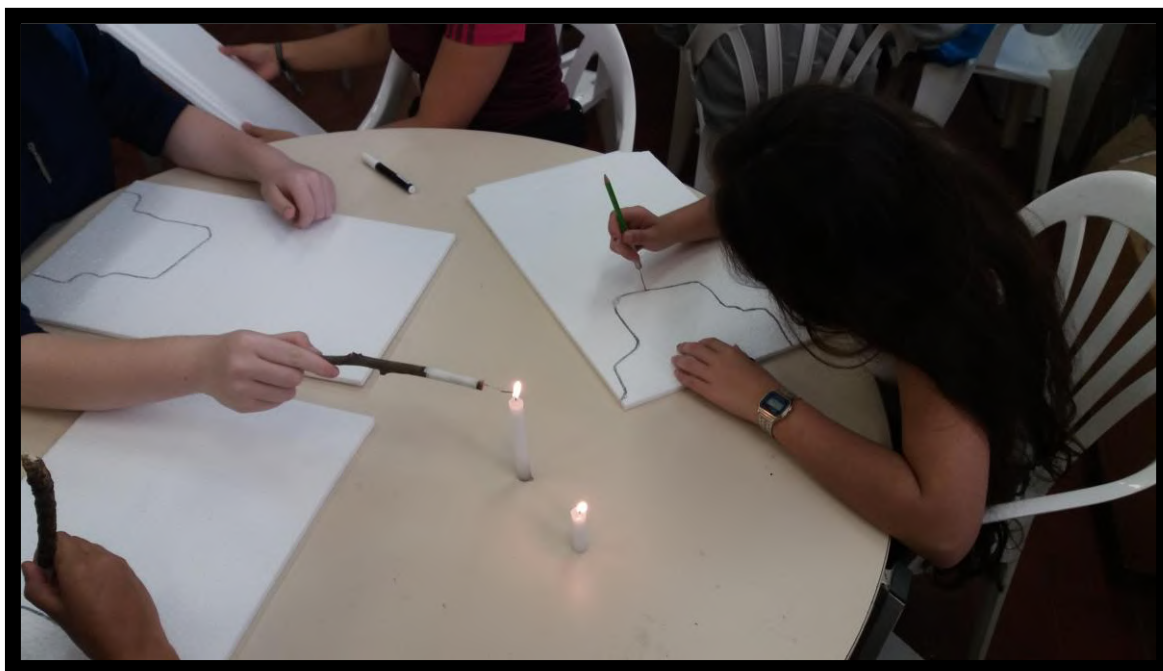


Foto 10 – Cortando as curvas de nível no isopor. Fonte: (foto) BACHELLI, Davi M.B.



Foto 11 – Placas de isopor cortadas e sobrepostas. Fonte: (foto) BACHELLI, Davi M.B.



Foto 12 – Pintando a Maquete. Fonte: (foto) BACHELLI, Davi M.B.



Foto 13 – Pintando a Maquete. Fonte: (foto) BACHELLI, Davi M.B.

De acordo com Malanski e Oliveira (2008), a maquete não se apresenta como um fim didático, autoexplicativa e trabalhada de modo isolado de outros conteúdos e disciplinas escolares, mas como um recurso didático interessante que leva o estudante, de acordo com seu nível cognitivo, a desenvolver e dominar conceitos espaciais e suas representações em diversas escalas. Assim, ela aparece como uma forma prática da teoria construtivista do conhecimento e uma prática escolar em busca da alfabetização cartográfica e geográfica e entendimento da realidade.

4.1.4 – Atividade 4 – Caderno de campo

Elaboramos o roteiro com informações sobre o percurso, os lugares que seriam visitados, itinerários, horários e demais orientações para uma boa organização individual e coletiva de todos os participantes. Nessa etapa apresentamos aos estudantes os procedimentos de registro, observação e coleta de dados, assim como as outras atividades que seriam realizadas em campo. Neste momento apresentamos aos alunos o aplicativo de celular Accurate Altimeter, que seria utilizado para o registro da cota altimétrica de determinados lugares da cidade visitados em campo.

A partir disso os alunos fizeram sugestões em relação ao trajeto que seria percorrido e fizemos testes com o aplicativo. Os alunos se organizaram em grupos, o mesmo grupo de trabalho da maquete.

Nesta etapa é importante conduzir as discussões sobre o roteiro do TC, pois o professor precisa estar atento aos objetivos da atividade e qual sua intencionalidade (Figura 1). Ao discutir o roteiro com os alunos, é importante que fiquem claros os procedimentos para a observação. Partindo disso, o professor direcionará o olhar do educando para uma observação mais detalhada e mais crítica. É importante entender que essa observação mais crítica da realidade pode não estar clara neste momento, e de fato não precisa estar. A percepção e a crítica sobre o que foi observado deverão ocorrer no momento dos pós-campo.



Foto 14 – Apresentação do trabalho de campo. Fonte: (foto) BACHELLI, Davi M. B.

4.2 – Segunda Etapa: O Campo

Neste momento os alunos, já conscientes dos objetivos da atividade, foram a campo preparados para uma observação direcionada. Essa observação não quer dizer que seja engessada ou sem espaço para a observação individual do aluno do que está sendo estudado. É importante que esse olhar particular, individual seja também captado em suas anotações no caderno de campo para que posteriormente isso possibilite um olhar para além de suas experiências individuais, trazendo para a análise seu conhecimento prévio sobre a cidade.

Para essa etapa os alunos estavam munidos dos seguintes materiais: prancheta com o caderno de campo, caneta, crachá com a identificação da escola e do aluno, celular para os registros fotográficos. Os alunos, organizados em grupos, dividiram as tarefas. A pessoa responsável pelo registro no caderno de campo, outra pessoa responsável pelo registro fotográfico e aquela que ficaria responsável pela verificação da altitude dos lugares percorridos durante o TC. Esse registro foi feito com o uso do aplicativo de celular Accurate Altimeter, instalado no celular dos alunos antes de sairmos para o TC. A ideia de registrar a altitude dos lugares é estabelecer a relação do uso e ocupação do solo urbano, levando em consideração o meio físico.

4.2.1 – O Trajeto

Saímos da E. E. Rodrigues Alves por volta das 7h30min. Pegamos o metrô na Estação Brigadeiro – Linha Verde, fizemos baldeação na estação Paraíso – Linha Verde, para acessarmos a estação São Joaquim – Linha Azul e iniciarmos a caminhada pela Avenida Liberdade com destino ao bairro do Bixiga.

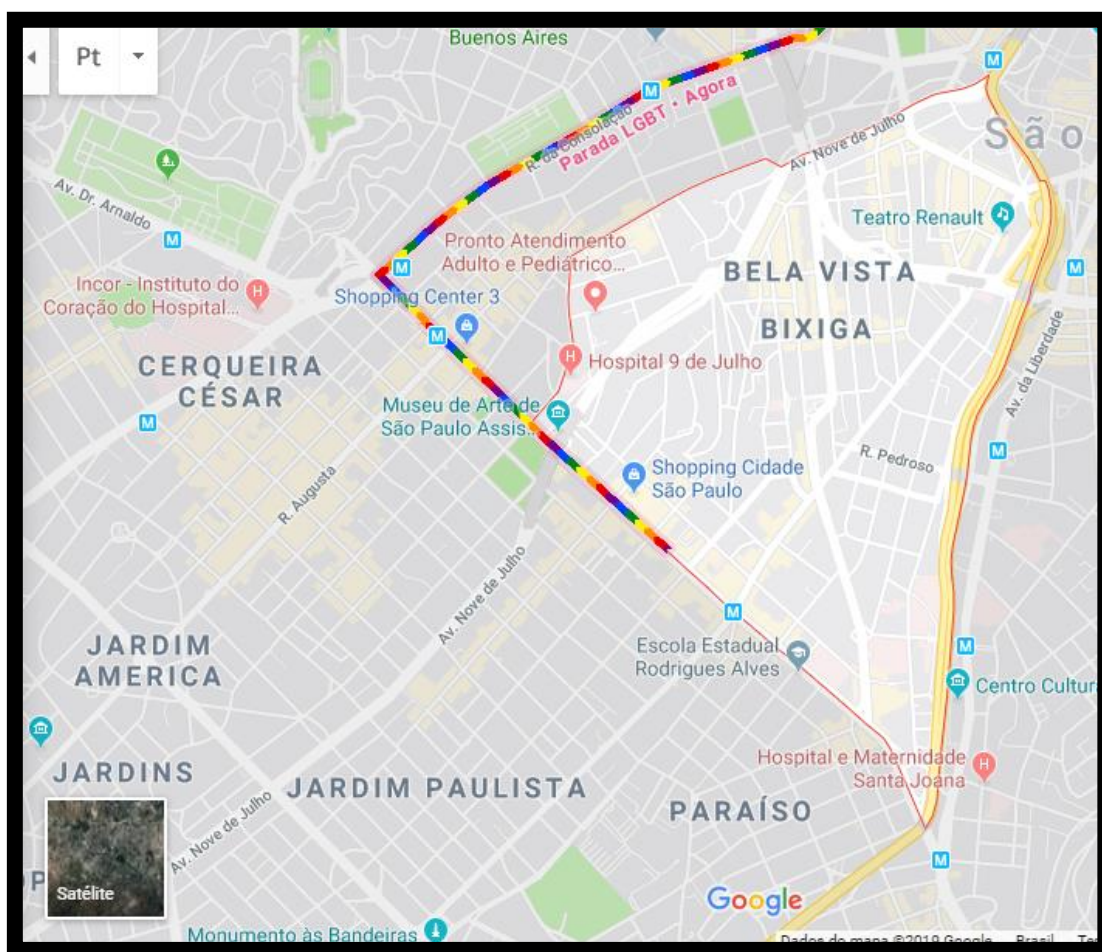


Figura 3 – Mapa do Bairro Bela Vista/Bixiga

<https://www.google.com/maps/place/Bela+Vista,+S%C3%A3o+Paulo++SP/@-23.5627265,-46.6720807,13.75z/data=!4m5!3m4!1s0x94ce59b756463d61:0x9f3d1e6f7f40964!8m2!3d-23.5554048!4d-46.6456426> – Acesso em: 23/06/19.

Após desembarcarmos na Avenida Liberdade pela Estação São Joaquim, seguimos pelas seguintes ruas e avenidas: Avenida Liberdade, Viaduto Condessa de São Joaquim, Avenida Brigadeiro Luiz Antônio, Rua Vicente Prado, Rua Humaitá, Rua Conselheiro Carrão, Rua Major Diogo, Visita ao Centro de Preservação Cultural – Casa de Dona Yayá, Viaduto Major

Quedinho, Rua Álvaro de Carvalho, Rua Martins Fontes, Rua Avandhandava, Avenida Nove de Julho, Visita ao Mirante do MASP, Avenida Paulista e, por fim, retornamos à escola Rodrigues Alves.



Foto 15 – Saída da Escola Rodrigues Alves. Fonte: (foto) BACHELLI, Davi M.B.

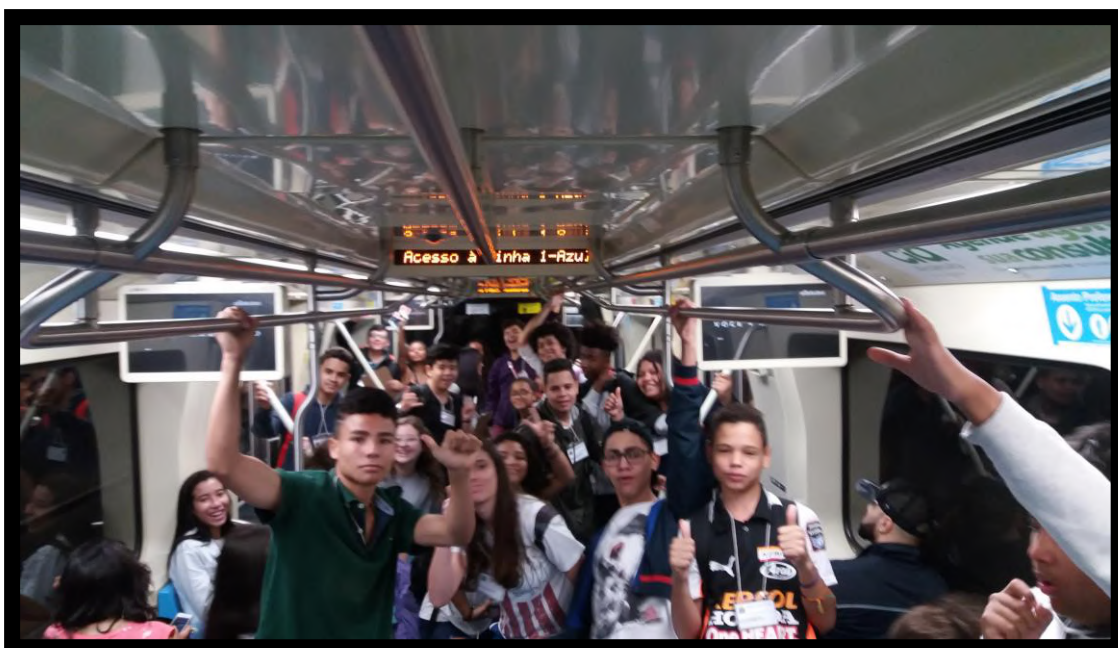


Foto 16 – Pegando o Metrô – Estação Paraíso. Acessando a linha Azul. Fonte: (foto) BACHELLI, Davi M.B.



Foto 17 – Rua Vicente Prado – Bela Vista. Fonte: (foto) BACHELLI, Davi M.B.



Foto 18 – Parada para descanso e lanche debaixo do viaduto Jaceguai. Rua Major Diogo



Foto 19 – Anotações no caderno de campo antes de entrar na Casa da Dona Yayá. Fonte: (foto) BACHELLI, Davi M.B.



Foto 20 – Visita à Casa da Dona Yayá. Fonte: (foto) BACHELLI, Davi M.B.



Foto 21 – Subida Avenida 9 de Julho. Fonte: (foto) BACHELLI, Davi M.B.



Foto 22 – Turma 9º B - Avenida 9 de Julho. Fonte: (foto) BACHELLI, Davi M.B.



Foto 23 – Avenida 9 de Julho. Túnel 9 de Julho/MASP. Fonte: (foto) BACHELLI, Davi M.B.



Foto 24 – Avenida 9 de Julho. Túnel 9 de Julho/MASP. Fonte: (foto) BACHELLI, Davi M.B.

Todos os registros escritos e também fotográficos foram guardados para a etapa seguinte do TC, o Pós-campo.

4.3 – Terceira Etapa: O Pós-Campo

Com o TC realizado, tínhamos muito material para ser analisado. Mas, antes da análise dos registros dos cadernos de campo e das fotografias, tivemos uma conversa sobre a saída. Fizemos um debate sobre a história do bairro do Bixiga/Bela Vista e da Avenida Paulista.

4.3.1 – Atividade 1: O Bairro Bixiga/Bela Vista

1º momento: discussão acerca da questão: o que é um bairro? A ideia é conduzir a discussão até chegar à noção de identificação entre os moradores de um bairro, sendo o bairro produto de uma relação de comunidade entre os moradores. Após chegarmos a essa conclusão, fizemos uma nova discussão a partir da pergunta: existem bairros de migrantes em São Paulo? Quais? De onde vêm seus moradores?

A ideia aqui é que eles dissessem os bairros mais comumente associados à migração italiana e japonesa, como o Bixiga/Mooça e a Liberdade. Daí perguntamos: o que esses bairros têm em comum? Falamos sobre a cor branca dos migrantes e perguntamos se existem bairros ou territórios negros na cidade. Fizemos uma fala retomando a ancestralidade dos povos africanos que foram separados de sua terra e costumes pela escravidão.

2º momento: passamos um trecho do filme “Pantera Negra” (Marvel Studio/2018) que representa povos africanos de diversas etnias.

Em seguida lemos um trecho do texto da Rachel Rolnik sobre territórios negros em São Paulo, procurando salientar a existência de territórios quilombolas urbanos, como o Quilombo Saracura no Bixiga e que a partir dos quilombos e terreiros a cultura desses povos resistiu e resiste. Terminamos com a seguinte pergunta:

Por que o Bixiga é lembrado como um bairro italiano e não quilombola? Muitos lembraram do momento em que passamos em frente à escola de samba Vai-Vai, onde era o quilombo Saracura.

4.3.2 – Atividade 2: a Avenida Paulista

Apresentamos para os alunos uma série de reportagens produzidas pela TV Gazeta (emissora localizada na Avenida Paulista) sobre essa importante avenida da cidade, na qual a escola Rodrigues Alves está localizada. Retomamos a discussão sobre o que é um bairro e como a cidade se desenvolve de formas diferentes e exerce diversas funções.

1º momento: discussão sobre a Avenida Paulista e suas mudanças ao longo da história. Levantamos a seguinte questão: a Avenida Paulista exerce a mesma função desde sua inauguração? O objetivo dessa conversa era chamar a atenção dos alunos para a diversidade de atividades existentes na Avenida Paulista.

2º momento: neste momento definimos quais os edifícios e equipamentos públicos localizados na Avenida Paulista cada grupo deveria pesquisar. Cada grupo deveria pesquisar a história e a relação desse edifício com a Avenida Paulista. Além disso, os grupos deveriam voltar a esses edifícios e registrar quatro imagens para compor a exposição final.

Edifícios e equipamentos públicos distribuídos nos grupos: MASP, Edifício Paulicéia, Conjunto Nacional, Casa das Rosas, Japan House, Escola Rodrigues Alves, Instituto Pasteur, TV Gazeta, Parque Mário Covas, Parque Trianon, SESC Paulista, Edifício Sant Honoré, Hospital Santa Catarina, Edifício Suíço, FIESP, Palacete Franco de Melo, Casarão Maison Denner, Casarão Casa das Uvaías e o Shopping Cidade de São Paulo.

O objetivo das atividades 1 e 2 era fazer com que o aluno fizesse uma comparação e estabelecesse relações entre os diferentes processos de uso e ocupação do espaço da cidade.

4.3.3 – Atividade 3: retomando os registros do Caderno de Campo

Após as atividades 1 e 2, partimos para a organização dos materiais coletados imagens, registros no caderno de campo e as pesquisas feitas pelos alunos.

Iniciamos a discussão do caderno de campo a partir dos registros feitos em campo, sempre retomando as discussões sobre o objetivo das atividades e

o olhar para a cidade. Na elaboração do relatório de campo, resgatamos alguns dos conteúdos e conceitos trabalhados em sala de aula nas etapas do pré-campo, no campo e no pós-campo. Ao organizar o material, os grupos iniciaram o rascunho do que viria a ser o relatório de campo final. O objetivo principal dessa atividade era produzir um texto coletivo a partir do material coletado com ênfase nas narrativas e descrições propiciadas pelo TC.

1º Momento: partimos do pressuposto de que é função da escola, enquanto instituição formal de educação, proporcionar aos alunos atividades que os ajudem e os estimulem a avançar na leitura e escrita. Por isso, ao elaborarem o texto, este foi reescrito algumas vezes com nosso auxílio. Nesta atividade de reescrita tomamos como referencial metodológico as ideias de Valdete Ramos de Oliveira Melo, que, em sua dissertação de mestrado, traz uma discussão sobre a produção de textos narrativos e descritivos por meio de atividades geocientíficas.

Segundo Melo (2011), a produção de textos tendo como referência atividades geocientíficas permite que os alunos desenvolvam habilidades de redigir textos narrativos discutindo-os com um tipo de texto marcado pela temporalidade, uma vez que a progressão temporal é essencial para envolver ações, fatos e personagens nos estudos do lugar/ambiente por meio de atividades geocientíficas. A autora ainda acrescenta o desenvolvimento de habilidades de redigir textos descritivos discutindo-os e mostrando a importância da descrição para que o aluno possa reconstituir oralmente e mentalmente os espaços por meio de atividades geocientíficas.

Tendo como referência as ideias de Melo (2011), acrescentamos ainda a possibilidade de o aluno desenvolver suas ideias de forma muito mais autônoma, uma vez que ele deverá, no texto, organizar seu raciocínio estabelecendo uma relação entre tempo e espaço a partir das discussões e atividades desenvolvidas anteriormente. À medida em que o aluno recebe o seu texto com observações do professor para a reescrita, como, por exemplo: “desenvolva melhor essa ideia”, “não ficou clara a sua descrição”, “você começou bem, mas ficou um pouco confuso no final do texto”, “está ficando bom”, “reescreva a frase de outra forma”.

Nesse sentido, acreditamos que o TC pode ser considerado uma metodologia ativa, pois promove a aprendizagem ativa. Pois segundo Castellar e Vilhena (2018):

A aprendizagem ativa é compatível com uma prática reflexiva, desde que sejam providas atividades que incluam oportunidades de reflexão, como algo que seja parte do próprio processo de aprendizagem ativa (refletir acerca da própria aprendizagem).

Mas, para ser considerado uma metodologia ativa, o TC não pode ser pensado como uma atividade isolada, autossuficiente. Deve-se levar em conta todo o processo, articulando as etapas de trabalho, dando sentido de *continuidade*⁴ e *interação*⁵, sendo que cada etapa se transforma em uma experiência educativa positiva.



Foto 25 – Organizando o material coletado. Em grupo. Fonte: (foto) BACHELLI, Davi M.B.

⁴ John Dewey apresenta o princípio de continuidade aplicado à educação diretamente relacionado com o valor educativo ou não de uma experiência.

⁵ O princípio de interação, segundo Dewey, está relacionado ao princípio de continuidade e ao conceito de experiência. A interação é um dos critérios da experiência, se dá entre o meio e o indivíduo, entre o social e o psicológico. (DEWEY, 2011).



Foto 26 – Início da primeira versão do relatório de campo. Fonte: (foto) BACHELLI, Davi M.B.



Foto 27 – Início da primeira versão do relatório de campo. Fonte: (foto) BACHELLI, Davi M.B.

Momento 2: elaboração do relatório final – Sala de Informática.

Para dar seguimento, utilizamos a sala de informática para a digitação do relatório final. Nesta etapa, os alunos deveriam inserir as fotografias tiradas em campo. Por conta disso, já com o relatório reescrito algumas vezes em sala junto com o professor, os alunos puderam ainda reorganizar as ideias, pois à medida que foram inserindo as imagens, perceberam que havia necessidade de mudança no relatório, dando sentido à redação do texto. Para auxiliar os alunos na organização do relatório a partir do trajeto descrito no caderno de campo, fizemos uso do Google Maps. Refizemos virtualmente o trajeto feito anteriormente em campo.



Foto 28 – Sistematizando o material no Laboratório de Informática. Fonte: (foto) BACHELLI, Davi M.B.



Foto 29 – Sistematizando o material no Laboratório de Informática. Fonte: (foto) BACHELLI, Davi M.B.

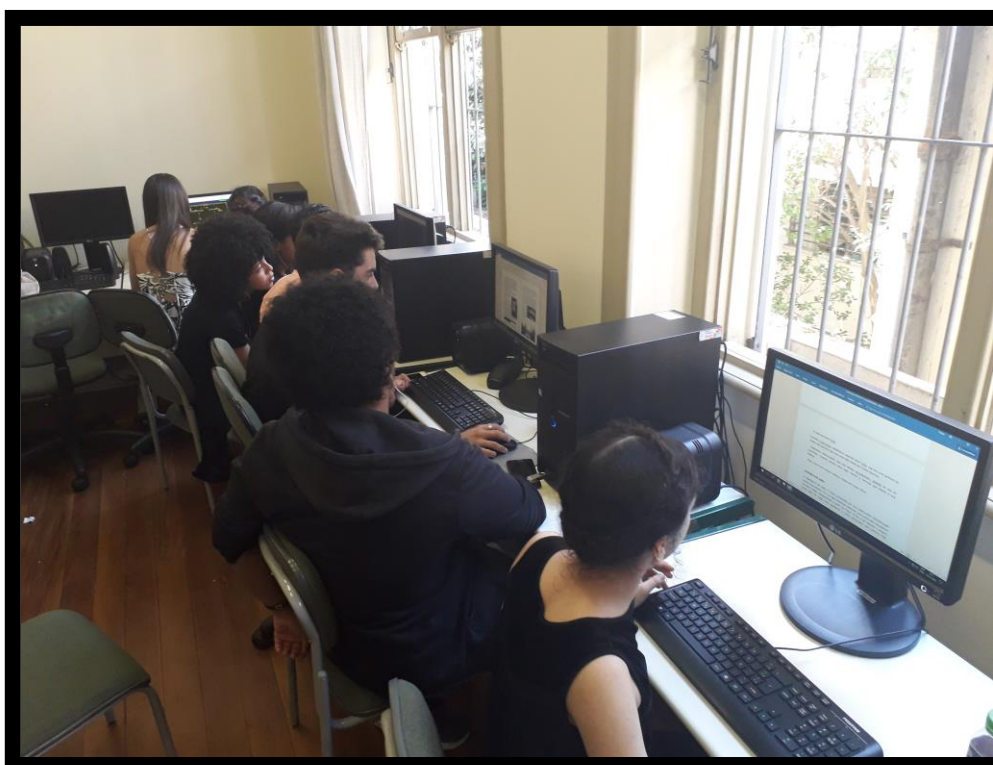


Foto 30 – Sistematizando o material no Laboratório de Informática. Fonte: (foto) BACHELLI, Davi M.B.

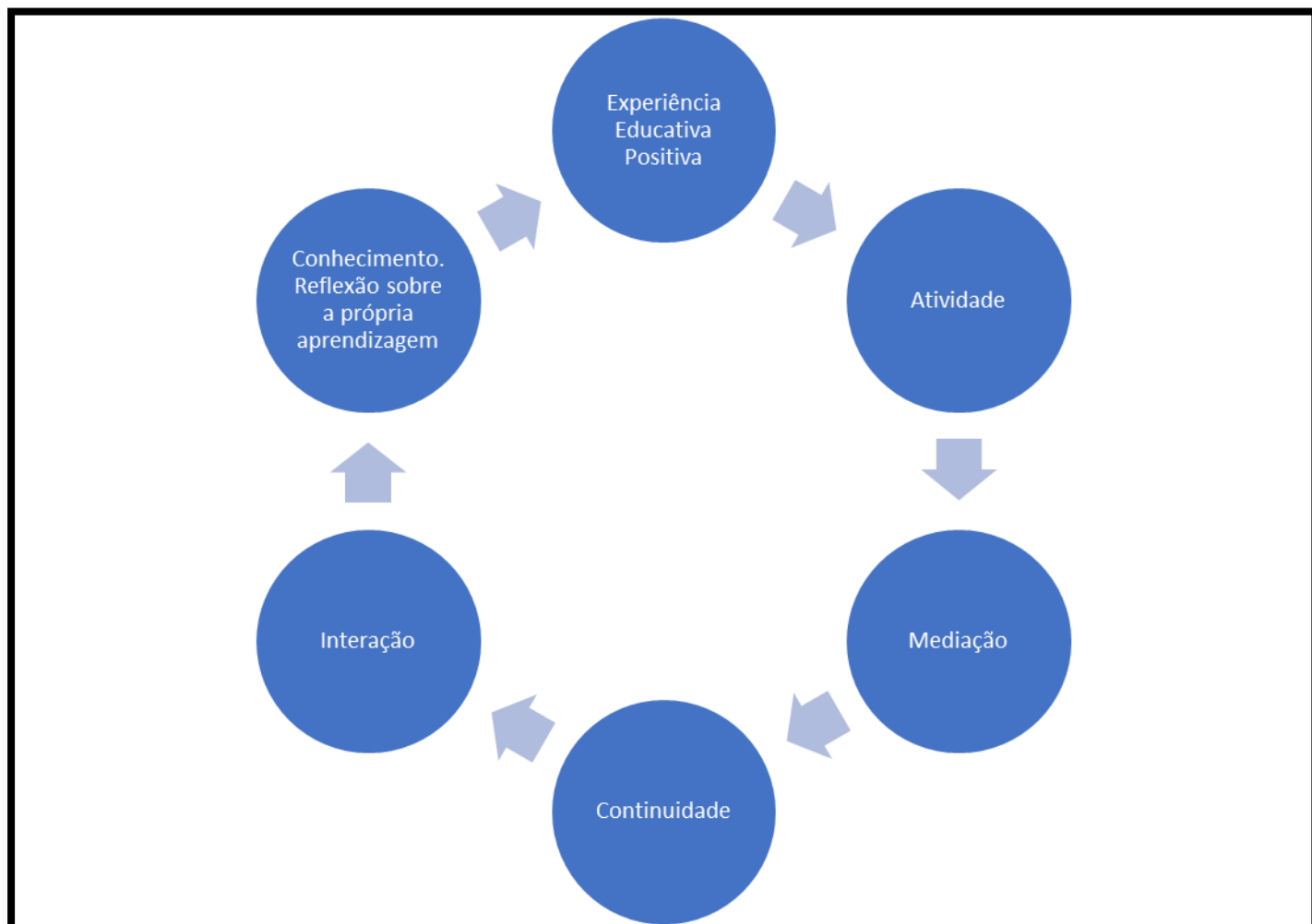


Foto 31 – Sistematizando o material no Laboratório de Informática. Fonte: (foto) BACHELLI, Davi M.B.

A aplicação das atividades no pré-campo, campo e pós-campo foram pensadas a partir do nosso referencial teórico e metodológico já apresentado nesta pesquisa. Acreditamos que a sequência de atividades planejadas em cada etapa proporcionou aos alunos um contato mais dinâmico com os conteúdos da disciplina, gerando uma autonomia no processo de aprendizagem, princípio para a aplicação de uma metodologia ativa. Lembramos que no decorrer das atividades sempre houve a mediação do professor.

Nesse sentido, retomando as ideias de John Dewey, acreditamos que cada etapa do TC pode ser pensada como uma experiência educativa. Mas, segundo Dewey, para que o aluno tenha uma experiência educativa positiva é preciso levar em conta os princípios de continuidade e interação, e esses princípios aplicados à educação estão relacionados ao valor educativo da experiência. (Figura 4)

Figura 4



Elaborado por: BACHELLI, Davi, M. B. (2019)

O que estamos tentando dizer é que cada etapa do TC pode se tornar uma experiência educativa positiva desde que tenha uma continuidade, mas essa continuidade não é sinônimo de sequência 1, 2, 3, 4... por exemplo. A continuidade de que estamos falando é do conhecimento, do crescimento individual e intelectual, ou seja, quais são os conhecimentos, conceitos e conteúdos apreendidos na etapa anterior serão utilizados pelo aluno para entender os conceitos e conteúdos na etapa seguinte. Além disso, como se dará a interação entre os conhecimentos adquiridos no decorrer das etapas

para a compreensão de sua prática social e no entendimento de tudo o que o cerca.

O indivíduo está em constante interação com as coisas ao seu redor e com outras pessoas. É nessa interação que se estabelece a experiência. Ele é um ser situado. Essa situação está intrinsecamente relacionada à interação que, por sua vez, está relacionada com o princípio de continuidade. Por esse motivo é que Dewey diz que os dois conceitos se interceptam e estão unidos um ao outro. Daí a importância de o Educador ter a noção exata de como se processa a interação entre o sujeito e o meio em que vive. (ROCHA, 2011, p. 56)

Diante disso, é na escola que o sujeito aprende a ler o mundo a partir de conhecimentos historicamente acumulados pela sociedade. Esse conhecimento deve ajudá-lo a entender e a interpretar fenômenos sociais e ambientais à medida em que passa a perceber que ele pode aplicar o conhecimento adquirido e vivenciado na escola, ou seja, refletindo sobre sua aprendizagem. Essa consciência e autonomia é muito importante para que a experiência educativa se torne significativa e positiva.

Capítulo 5 – Análise dos Instrumentos

5.1 – A carta sobre a cidade de São Paulo e o Relatório de Campo

Durante todo o processo, incluindo as etapas do TC, os alunos participaram de várias atividades, como mencionadas anteriormente. Assistiram a reportagens, documentários, fizeram leituras, reescritas, análise de imagens, entre outras. Toda essa sequência de atividades feita durante o pré-campo, campo e pós-campo teve como objetivo, convidá-los a observar a cidade de uma outra forma, com um olhar mais atento, estabelecendo relações, percebendo as pessoas e os diferentes usos dos espaços da cidade. Nesse sentido, o convite se estende para uma análise crítica, percebendo os processos que resultam na materialização da cidade.

Para verificar se os objetivos foram alcançados selecionamos duas atividades feitas pelos alunos: a carta sobre a cidade de São Paulo e o Relatório de Campo. A primeira foi realizada no pré-campo antes de qualquer outra atividade realizada nesta etapa e a segunda atividade foi realizada no pós-campo depois que concluímos todas as outras atividades, inclusive o TC. Então, a partir desse momento, vamos nos referir a Carta e ao Relatório de Campo como instrumentos da pesquisa, que serão analisados para verificar se houve ou não uma resignificação do conceito de cidade por parte dos alunos.

Diante disso, é importante apontarmos quais foram os referenciais teóricos utilizados para a análise dos instrumentos. Como esta pesquisa propõe analisar dois textos elaborados pelos alunos, um feito durante o pré-campo e o outro feito no pós-campo, consideramos que as reflexões sobre a Teoria de Dialogismo e Enunciação de Bakhtin pode nos ajudar a compreender o tipo de discurso presente nos textos.

Segundo Melo (2011), o conceito de dialogismo desenvolvido por Bakhtin diz respeito ao permanente diálogo nem sempre simétrico e harmonioso. O sentido pode ser interpretado como elemento que instaura a natureza interdiscursiva da linguagem existente entre diferentes discursos que configuram uma comunidade, uma cultura e uma sociedade, assim como elemento representativo das relações discursivas que se estabelecem entre o

eu e o outro nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos.

Sendo assim, a interação com o outro no meio social tem um papel fundamental, pois segundo Freitas (1997):

Sem ele, (o outro) o homem não mergulha no mundo sógnico, não penetra na corrente da linguagem, não se desenvolve, não realiza a aprendizagem, não ascende as funções psíquicas superiores, não forma a consciência, enfim, não se constitui como sujeito. (p. 320)

Para que possamos compreender os efeitos de sentido produzidos pelo discurso é preciso considerarmos suas condições de produção. Isso significa que para que possamos compreender o sentido do texto não basta analisá-lo morfológicamente, mas sim em quais condições ele foi produzido (MELO, 2011).

A enunciação enquanto tal é um produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições da vida de uma determinada comunidade linguística. (BAKHTIN, 2002, p. 121).

Ao analisarmos primeiramente as cartas sobre a cidade, percebemos que a maior parte dos alunos faz uma descrição partindo de uma narrativa que muitas vezes não é deles. Essa constatação veio a partir dos diálogos e leituras das cartas em sala de aula. Notamos, por exemplo, que muitos alunos escreveram em suas cartas que o MASP – Museu de Arte de São Paulo – é um importante local para ser visitado, assim como o Teatro Municipal.

Na leitura compartilhada fizemos o seguinte questionamento: quem aqui da turma já visitou o MASP ou o Teatro Municipal? Para a nossa surpresa, em um total de 120 alunos, 8 alunos haviam visitado o MASP e nenhum aluno havia visitado o Teatro Municipal. Diante das respostas, fizemos outro questionamento: então por que vocês mencionaram esses lugares nas cartas? As respostas que mais apareceram foram: *“porque é um lugar importante”*, *“me disseram que é legal”*, *“eu vi na TV”*.

O mesmo ocorreu quando apontaram a cidade como *violenta*, ou onde ocorre muito *assalto* e muito *roubo* de celular. Da mesma forma perguntamos se alguém já havia sido assaltado. Nenhum aluno havia sido assaltado. Ao serem questionados do porquê terem mencionado esses fatos nas cartas, muitos disseram conhecer alguém que já passou por uma situação de violência e muitos mencionaram “*é o que passa todo dia no jornal*”.

Diante disso, pensamos que a teoria de Bakhtin nos traria uma clareza no entendimento nas narrativas dos alunos. Assim, para Barros (2005):

“O sentido do texto e a significação das palavras dependem da relação entre sujeitos, ou seja, constroem-se na produção e na interpretação dos textos”. (p. 29).

Portanto, partindo das ideias de Bakhtin, o discurso em si é uma construção linguística atrelada ao contexto social no qual o texto foi escrito. Ou seja, as interferências presentes em um discurso são diretamente determinadas pelo contexto social em que vive o indivíduo. Nesse sentido, percebemos que as cartas foram escritas a partir de uma visão de cidade que sofreu muitas interferências na construção desse raciocínio.

O que precisamos entender é que todos os indivíduos estão sujeitos a essas interferências e isso influencia seu discurso, sua visão de mundo. O que estamos apontando aqui é que tais interferências podem levar o indivíduo a um discurso equivocado e conseqüentemente a uma análise superficial dos fatos. No caso, os textos das cartas apresentando a cidade de São Paulo não é um discurso equivocado, tampouco superficial.

O que o aluno apresenta é justamente a sua realidade, o seu conhecimento prévio, seu contato com o espaço da cidade junto com todos os seus equipamentos, objetos, fluxos e relações. O importante é pensar como avançar nesse entendimento saindo do senso comum e do discurso vazio, caminhando para um pensar autônomo, construindo o conhecimento e ressignificando a aprendizagem. Sendo assim, a escola tem um papel fundamental nesse processo. Por isso, pensamos que a metodologia do TC pode se tornar uma metodologia ativa, um caminho possível para esse avanço.

Nesse sentido, na análise dos instrumentos utilizamos o texto elaborado pelos alunos a partir dos referenciais de Bakhtin, ou seja, o contexto social apresentado pelo aluno deve ser considerado, o que, segundo o autor, interfere diretamente no sentido e significado do que se quer dizer.

5.1.1 – As categorias Geográficas de análise

Ao iniciarmos esta pesquisa, apontamos a importância do professor saber quais são seus referenciais teórico-metodológicos em sua prática. A clareza desse referencial é importante porque dará sentido ao percurso feito ao longo do seu trabalho e no processo de ensino e aprendizagem. Os professores precisam se fortalecer, dar mais *robustez*⁶ ao seu fazer pedagógico para que sua epistemologia não seja pobre e sua pedagogia confusa, para que não sejamos confundidos com os “gigantes de pés de barro”, fazendo uma Geografia como “pastel de vento” ou uma Geografia Fast Food”. (KAERCHER, 2007, p. 30).

Mas rótulos são os menos importantes. Deixem que nos chamem do que quiserem. O que precisamos entender é que se tivermos uma Geografia frágil e uma pedagogia confusa possivelmente seremos negligentes com nós mesmos no nosso ofício de professor e muito provavelmente negligenciaremos o processo de formação dos alunos, pois segundo Juliasz & Souza (2018, p. 22):

Partimos da compreensão de que o conhecimento científico se constitui como um instrumento de superação das desigualdades e como professor que “não sabe” e, portanto, “não ensina” compromete e condena a trajetória de sujeitos sociais ao negligenciar o trabalho, seu comprometimento no processo de ensino e aprendizagem.

Diante disso, como já mencionamos anteriormente, tanto a carta como o relatório de campo foram analisados a partir das categorias forma, função, estrutura e processo. De acordo com Santos (2012), *forma* é o aspecto visível

⁶ O termo *robustez* foi utilizado pela professora Sonia Maria Vanzella Castellar na mesa de abertura do 14º ENPEG – Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia. Castellar referiu-se a uma necessidade de uma recontextualização da Geografia sem esquecer da sua natureza epistêmica, mas a partir dela pensarmos em situações de aprendizagem provocadoras e significativas. “Porque a Geografia é, em primeiro lugar, um conhecimento poderoso”.

de uma coisa. Refere-se, ademais, ao arranjo ordenado de objetos, a um padrão. Tomada isoladamente, temos uma mera descrição de fenômenos ou de um de seus aspectos em um dado instante de tempo. *Função* sugere uma tarefa ou uma atividade esperada de uma forma, pessoa, instituição ou coisa. *Estrutura* implica a inter-relação de todas as partes de um todo, o modo de organização ou construção. *Processo* pode ser definido como uma ação contínua desenvolvendo-se em direção a um resultado qualquer, implicando conceitos de tempo (continuidade) e mudança.

5.1.2 – Apresentação e análise dos resultados – Carta sobre a cidade

Para a apresentação dos dados é importante retomarmos alguns pontos. As etapas do trabalho de campo foram realizadas com quatro turmas de nonos anos (A, B, C e D) da Escola Estadual Rodrigues Alves. No entanto, os gráficos apresentados nesta pesquisa referem-se exclusivamente à turma do 9º ano A. Essa escolha se deu levando em conta a grande diversidade dos alunos dessa turma, que pode ser considerada representativa dos nonos anos em geral, destacando-se principalmente a diversidade em termos de aprendizagem e proficiência, que constatamos ao longo dos três primeiros bimestres que antecederam a pesquisa.

Embora as cartas tenham sido elaboradas individualmente pelos alunos, apresentaremos a seguir gráficos que foram consolidados a partir das cartas dos cinco grupos do 9º ano A.

Em todos os cinco grupos apareceram palavras-chave que classificamos nas quatro categorias de análise (forma, estrutura, função e processo). Entretanto, na maioria dos grupos houve predomínio de palavras que classificamos nas categorias estrutura e função. A única exceção foi o grupo E, em que prevaleceram as categorias forma e função.

Gráfico 1

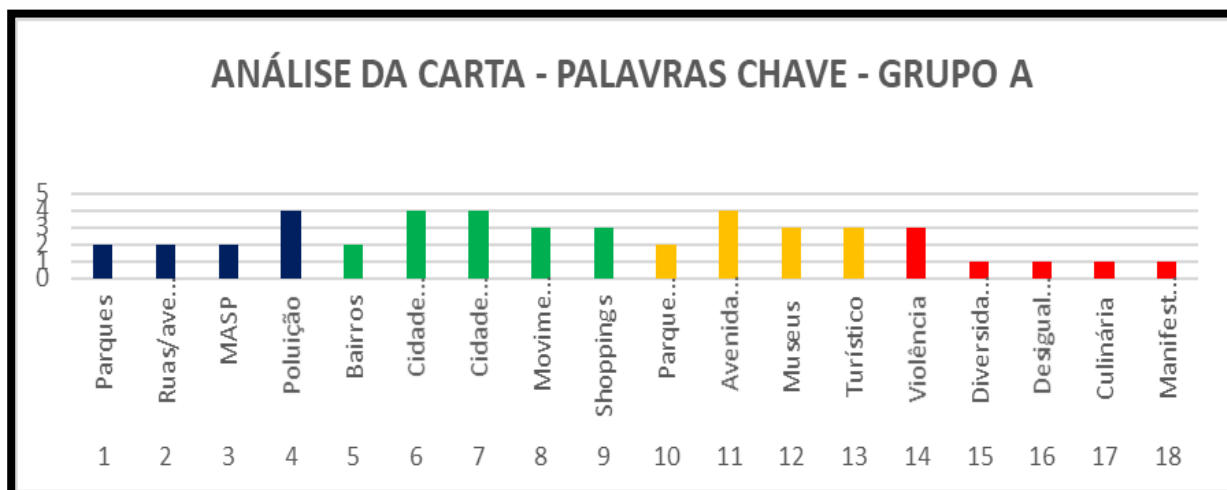


Gráfico 2

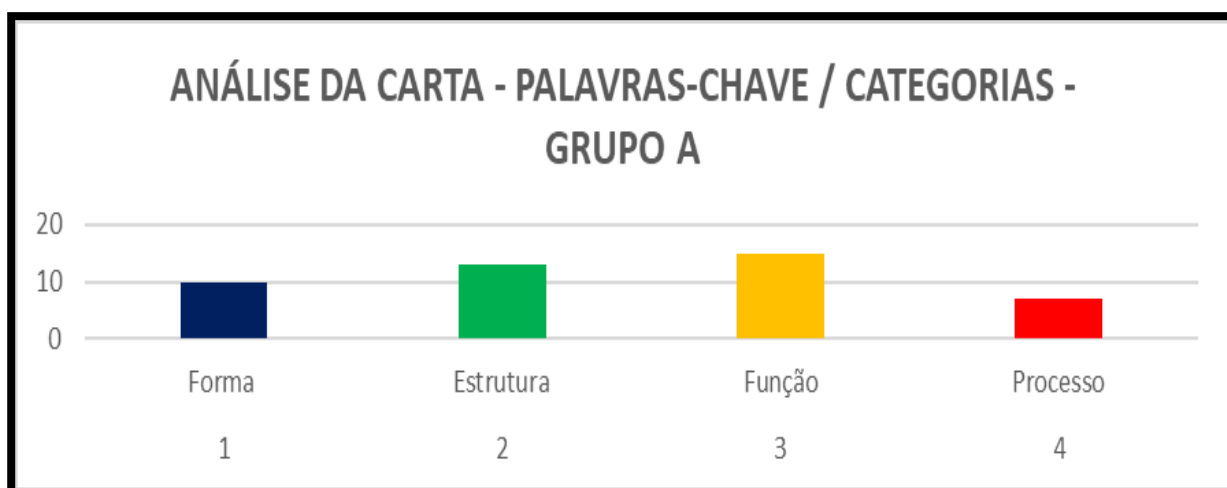


Gráfico 3

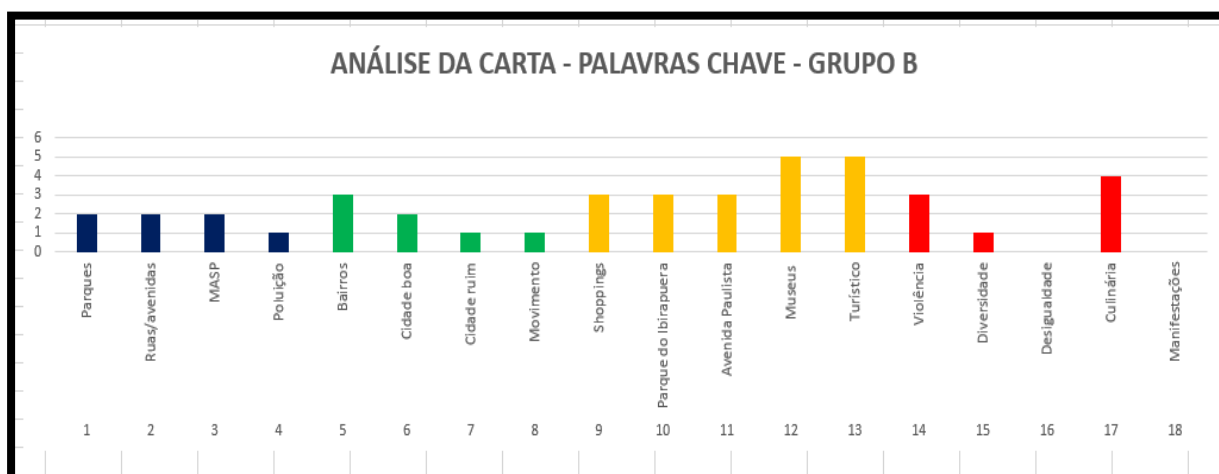


Gráfico 4

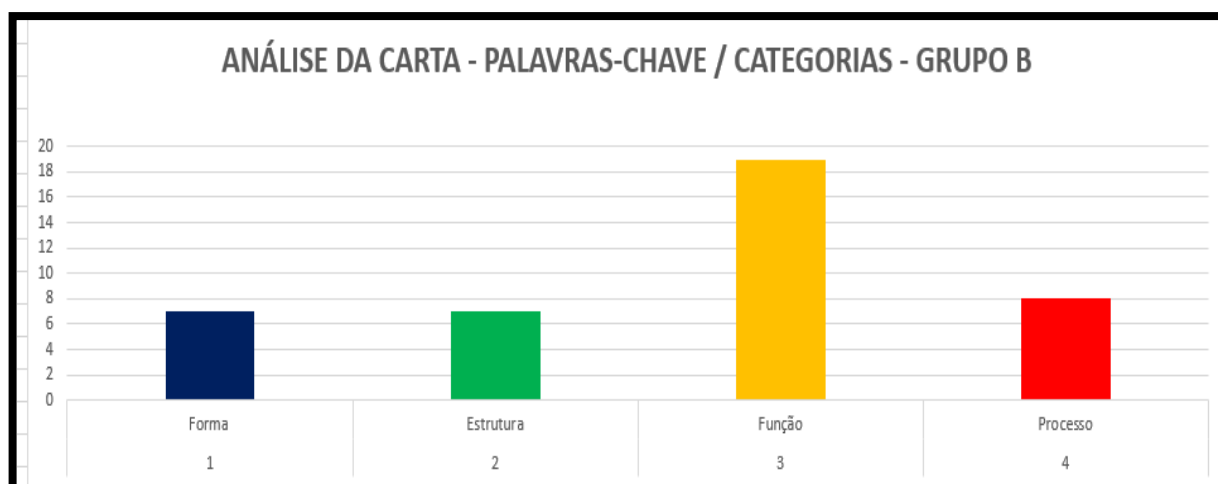


Gráfico 5

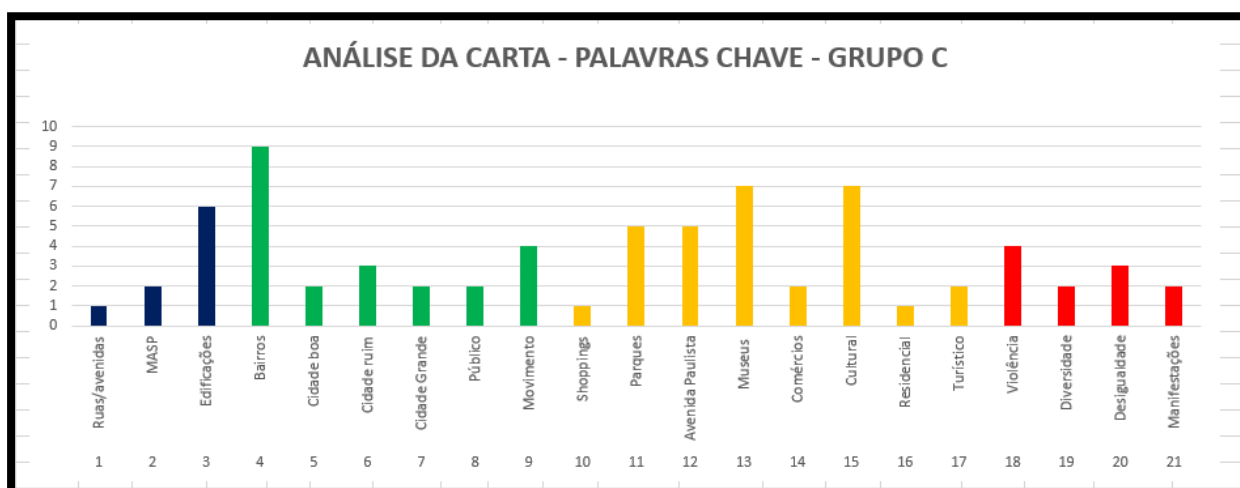


Gráfico 6

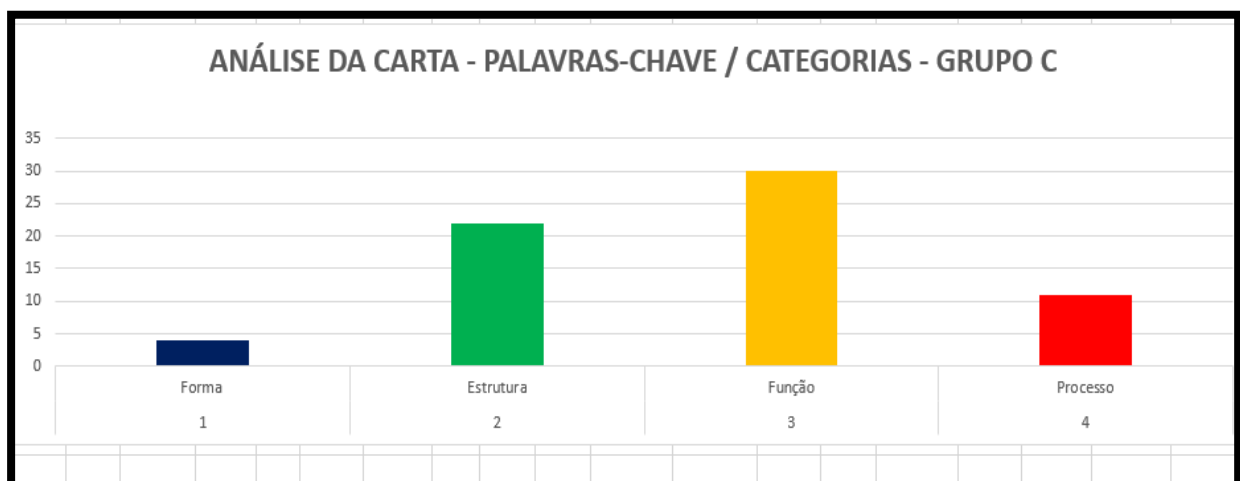


Gráfico 7

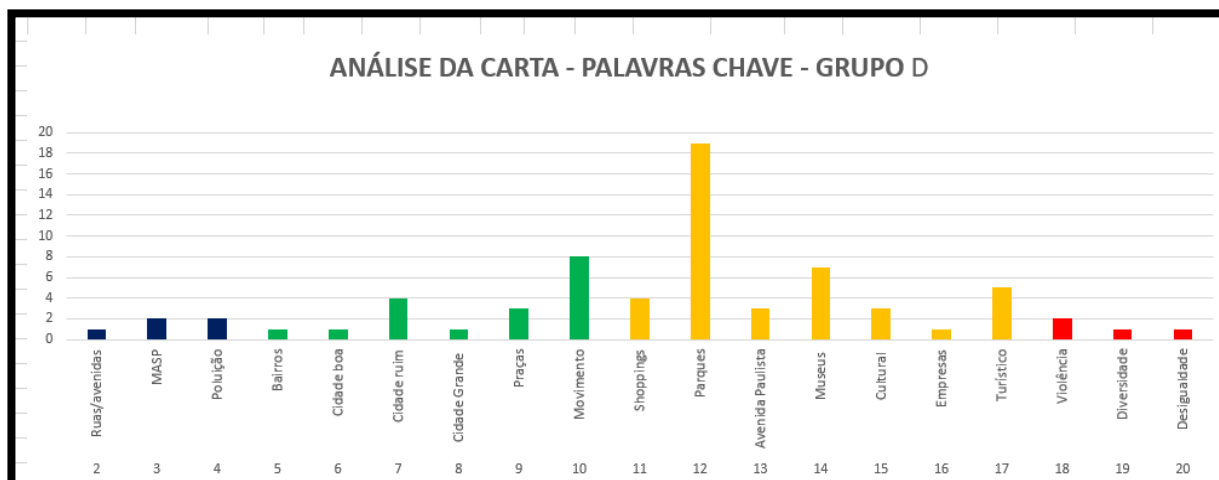


Gráfico 8

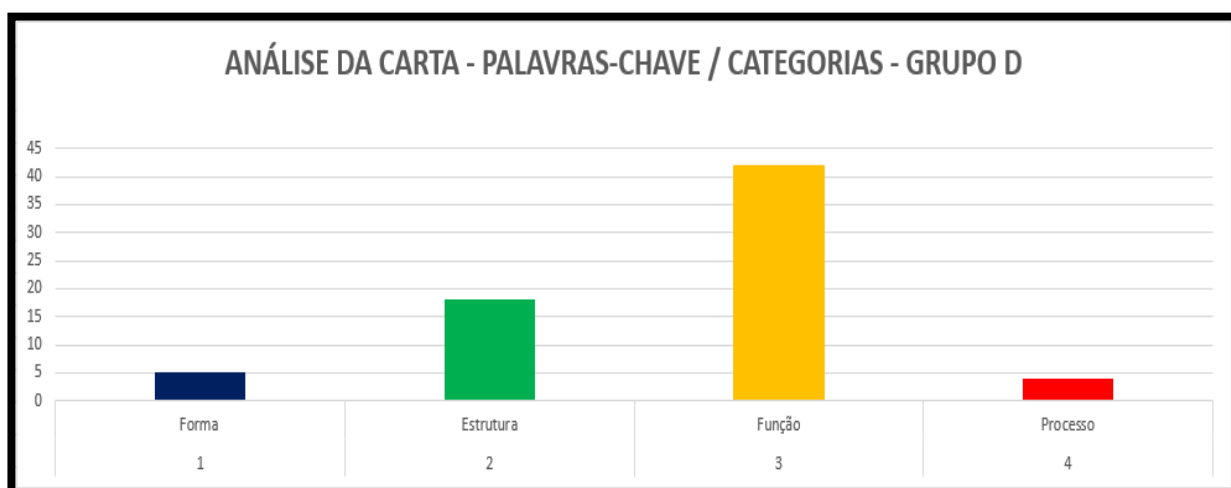


Gráfico 9

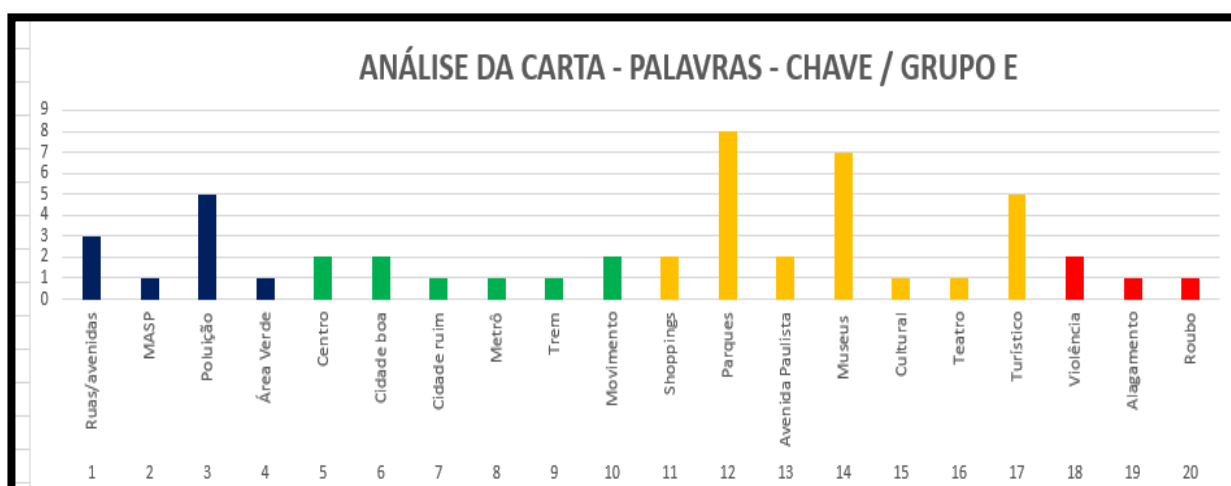
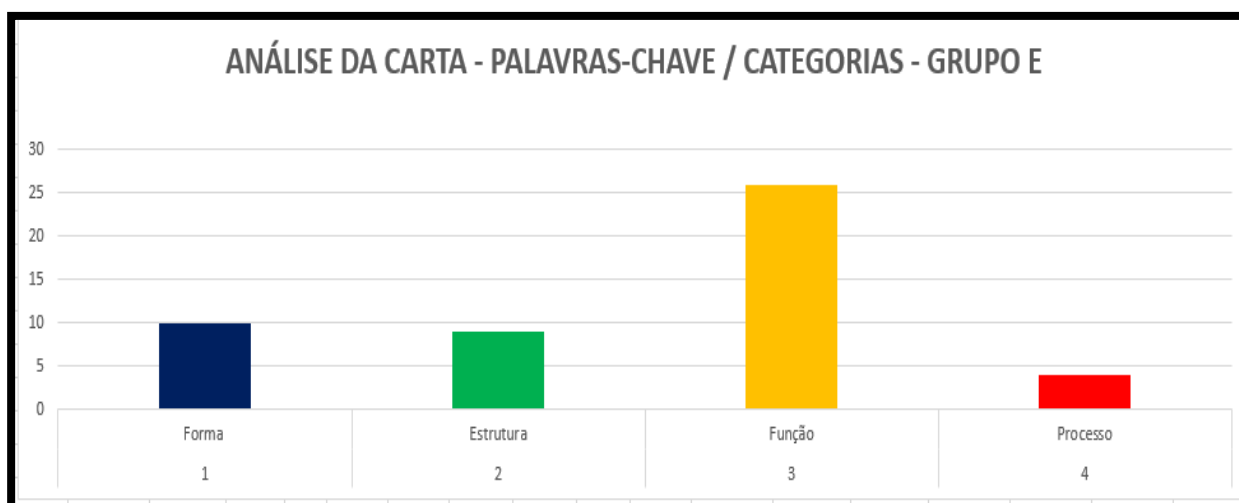


Gráfico 10



Pudemos perceber a partir da análise das cartas que existe uma tendência por parte dos alunos de observar a cidade a partir de suas funções. Palavras como *shoppings*, *teatros*, *parques*, *pontos turísticos* chamam a atenção para uma cidade bonita, com muitas atrações turísticas.

No nosso entendimento, a comanda induziu os alunos a apresentarem a cidade a partir de um olhar turístico, já que foi pedido para que eles apresentassem a cidade de São Paulo para um amigo que passaria um mês de férias em sua casa. No entanto, no decorrer do texto os alunos mencionam também outras características da cidade, como meios de transporte, fluxo e movimento da cidade, comércio popular, violência, roubos, assaltos, trânsito, poluição, entre outras.

Sendo assim, inferimos que por se tratar de alunos do 9º ano, eles já trazem consigo conteúdos e conceitos com que tiveram contato em algum momento de sua educação não formal, bem como ao longo do ensino fundamental I e II. Essa constatação se deu a partir da análise das cartas, pois percebemos outras narrativas que não estavam necessariamente relacionadas à função da cidade.

Por isso a atividade da carta sobre a cidade também ajudou na retomada desses conceitos e conteúdos, ou seja, a atividade auxiliou no levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos.

Portanto, não desconsideramos a reprodução das narrativas dos alunos influenciadas por outras pessoas e pela mídia, pois esse movimento de pensar a cidade proposto pela atividade nos mostra, a partir das ideias de Bakhtin, que para compreender os efeitos de sentido produzidos pelo discurso precisamos considerar suas condições de produção. Isso significa que para que possamos compreender o sentido do texto é preciso entender em quais condições ele foi produzido, sob quais influências e interferências.

Todo esse processo inicial do pré-campo é muito rico, pois é a partir dele que poderemos direcionar as outras atividades do campo e do pós-campo. A ideia é deslocar o pensamento espacial e olhar para a cidade a partir do que o aluno já traz como conhecimento prévio. Esse deslocamento ocorrerá a partir da continuidade e da interação entre as diferentes etapas do trabalho de campo, transformando essa metodologia em uma experiência educativa positiva.

5.1.3 – Relatórios de campo

Os relatórios de campo também foram analisados a partir das palavras-chave presentes no texto. Nesta etapa do pós-campo, os alunos reuniram todo o material coletado, as anotações do caderno de campo e também todas as informações relevantes registradas durante as atividades do pré-campo.

A partir disso os alunos iniciaram a escrita do relatório de campo em grupos. O diálogo entre os componentes dos grupos foi fundamental, pois em campo cada um ficou responsável por uma etapa de registro: escrito, fotográfico, aferição da altitude dos lugares com o altímetro e registro do trajeto.

Gráfico 11

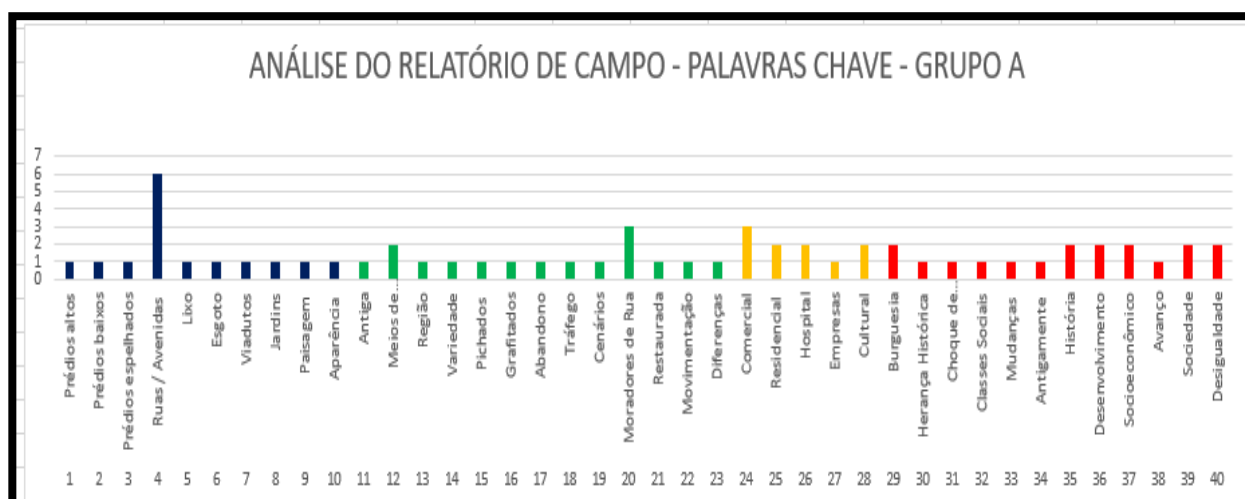


Gráfico 12

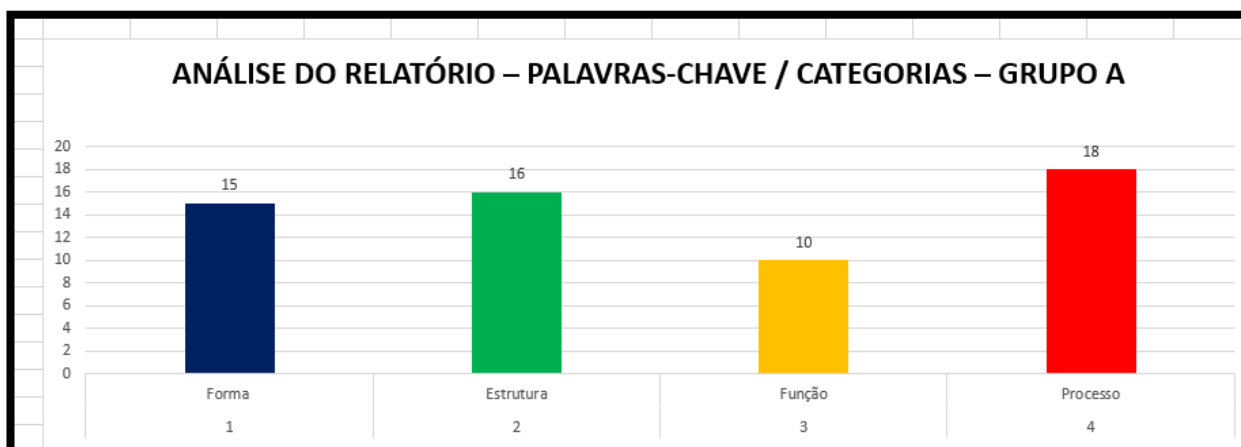


Gráfico 13

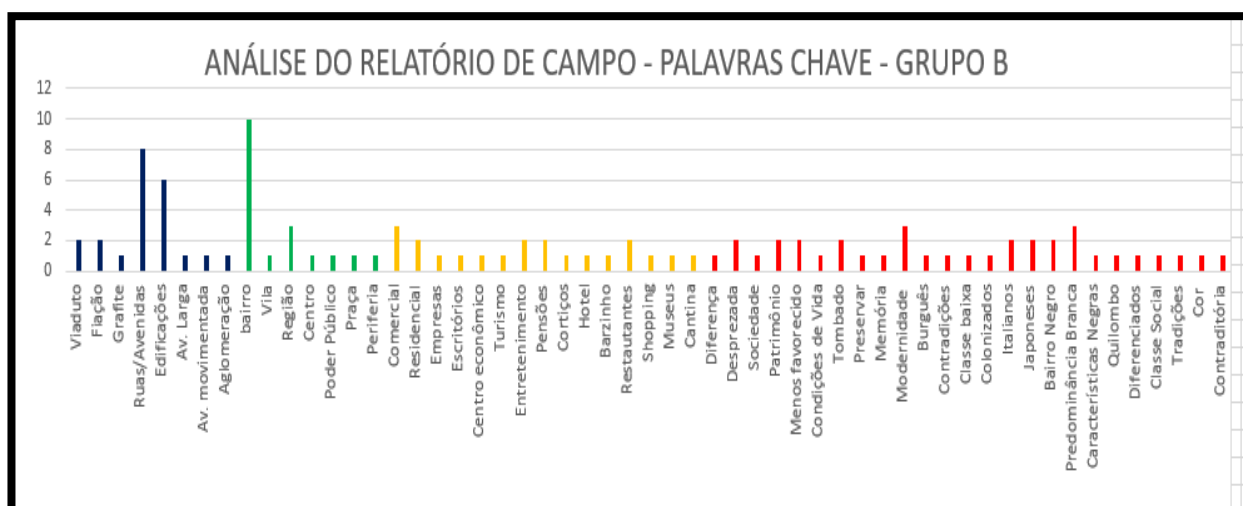


Gráfico 14

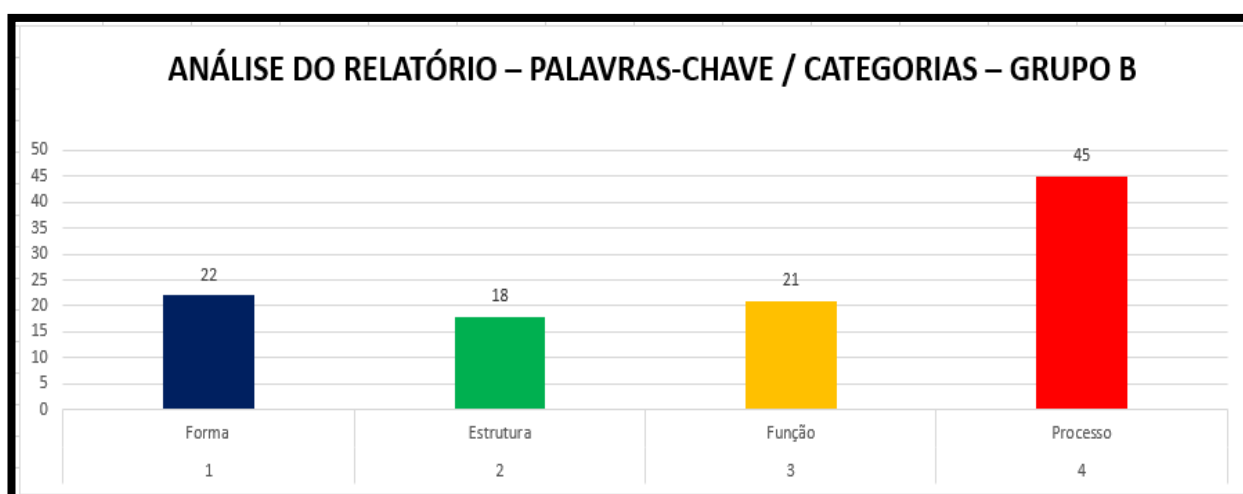


Gráfico 15

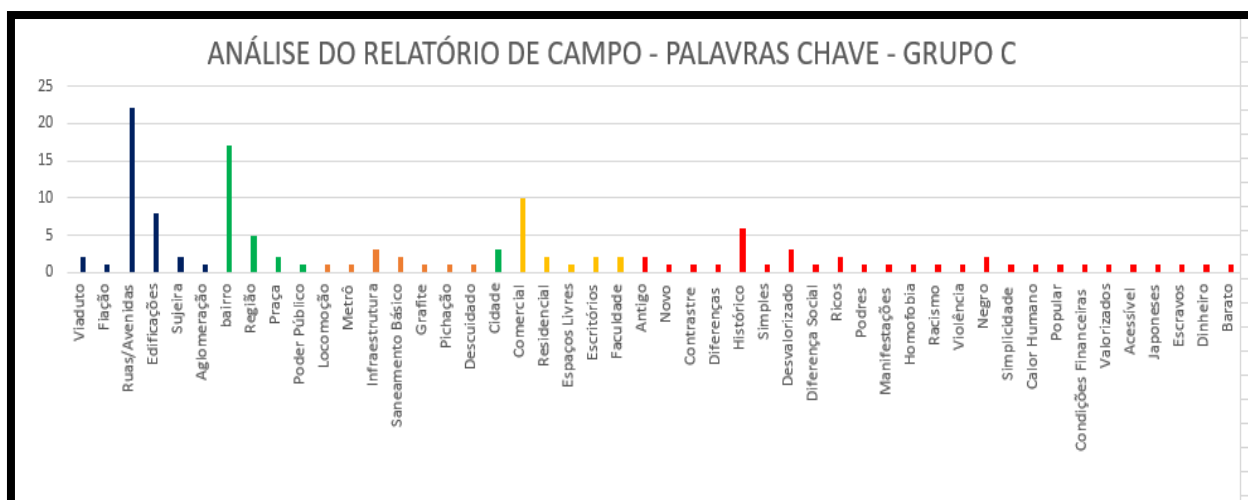


Gráfico 16

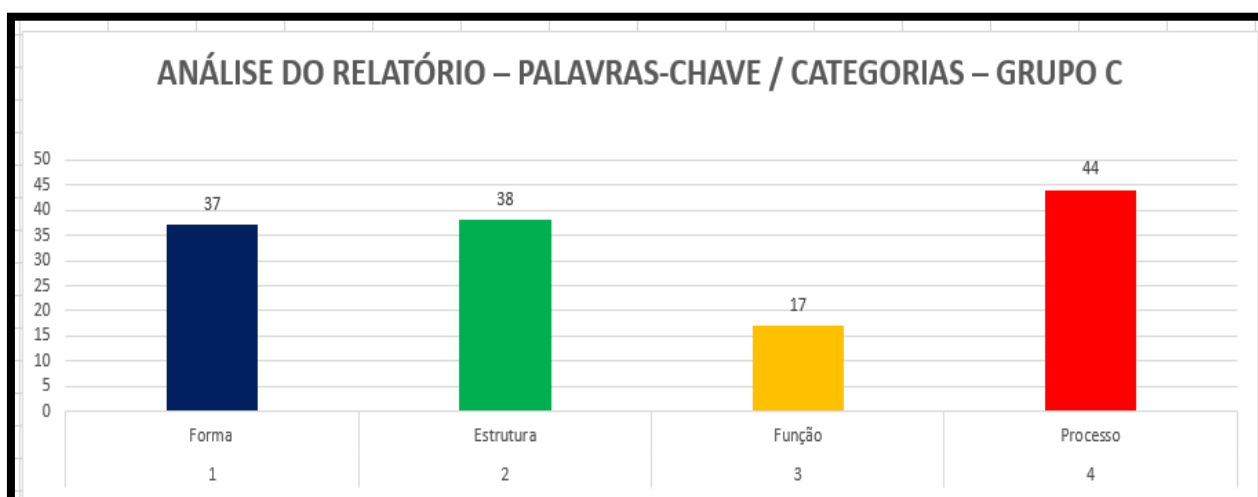


Gráfico 17

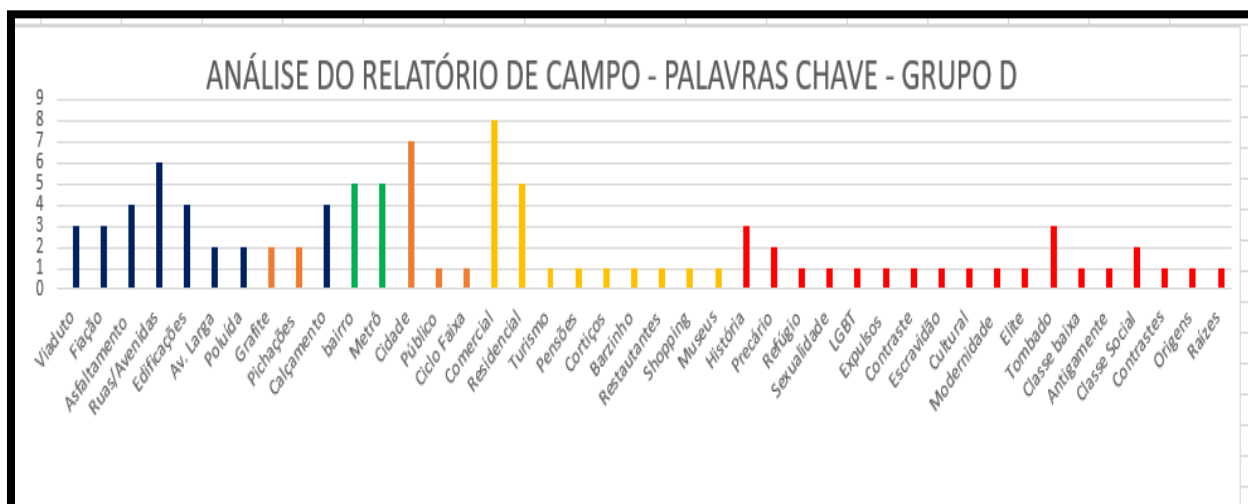


Gráfico 18

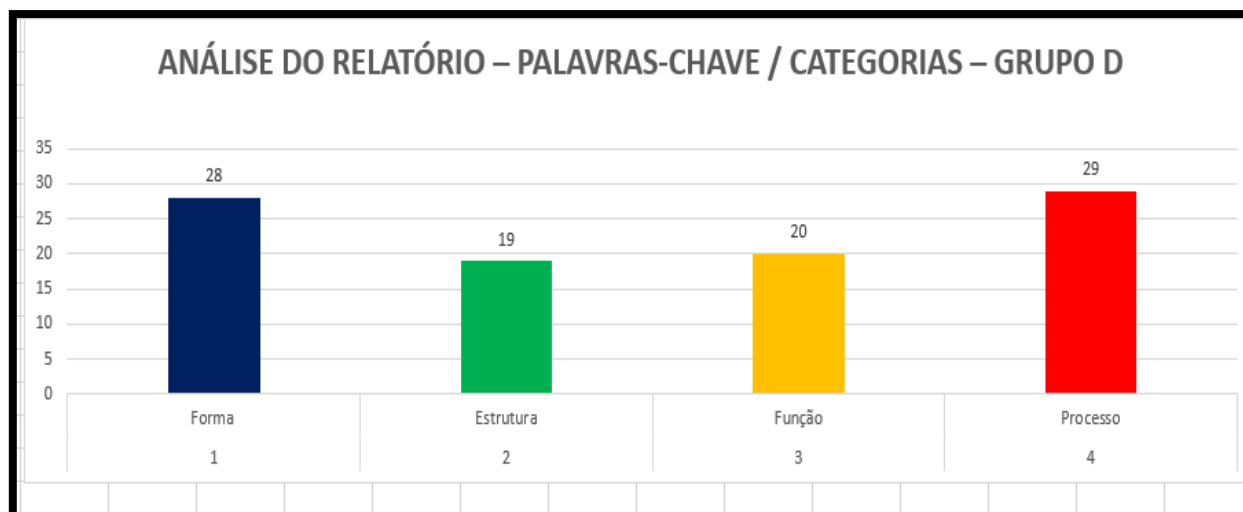


Gráfico 19

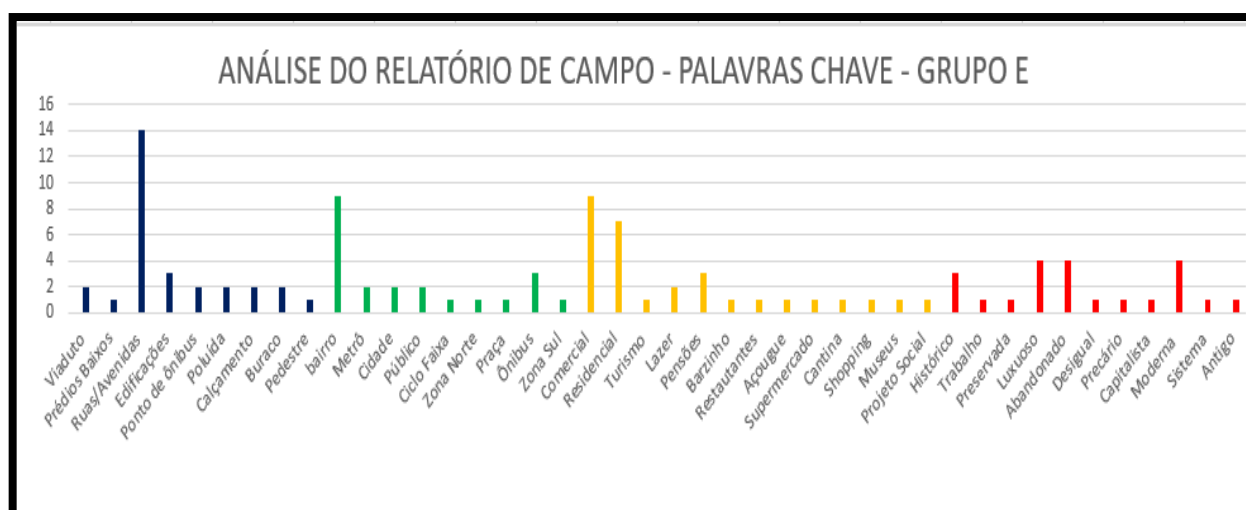
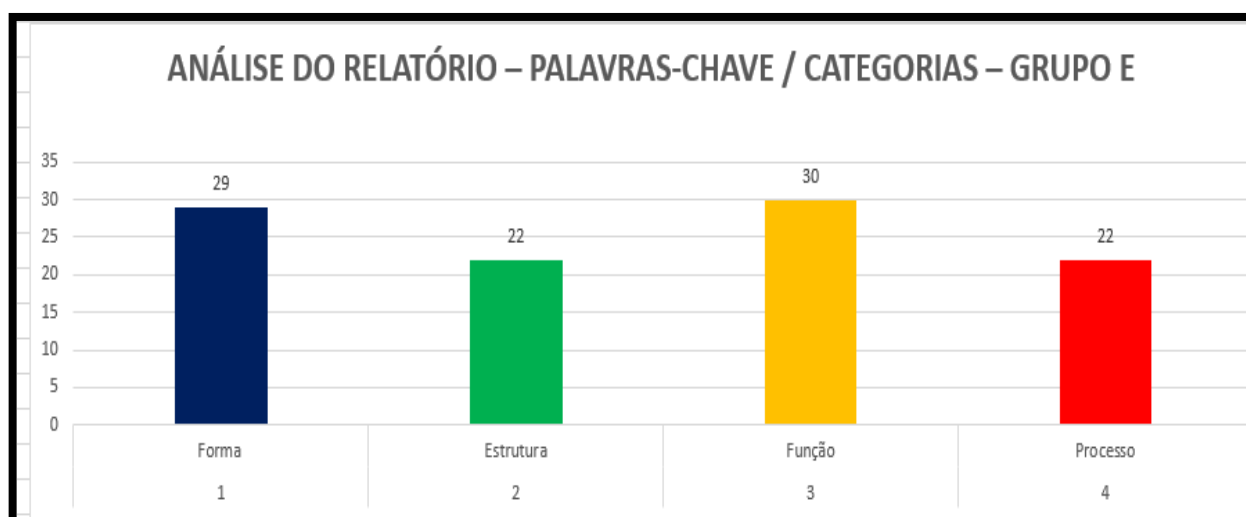


Gráfico 20



Pudemos perceber a partir da análise dos relatórios de campo que as atividades realizadas no pré-campo, campo e pós-campo forneceram aos alunos subsídios para inferirem de forma mais autônoma o estudo do espaço da cidade.

A continuidade entre as atividades e a interação entre os conceitos permitiram um olhar para além da forma e da função da cidade. Com exceção do grupo E, que permaneceu na perspectiva da cidade em sua forma e função, os outros grupos demonstraram um olhar para a cidade a partir de outras categorias como estrutura e processo.

Diante disso, podemos inferir que à medida em que os alunos transitam entre as diferentes categorias por meio das palavras-chave descritas no texto, vão mudando o sentido, a análise, o contexto é percebido. À medida em que vamos lendo os relatórios, perceberemos que os alunos começam a perceber a cidade enquanto sua totalidade. Segundo Santos (2012, p. 113):

O conceito de totalidade é uma construção válida no exame da complexidade de fatores a serem examinados na análise do contexto espacial. Como a totalidade é um conceito abrangente, importa fragmentá-lo em suas partes constituintes para um exame mais restrito e concreto.

Milton Santos coloca as categorias analíticas como forma, estrutura e função como possíveis elementos para a análise do espaço. No entanto, ele acrescenta a ideia de processo, que irá amalgamar a análise da organização espacial, pois nos dá a dimensão do tempo histórico, conceito muito importante para se entender a produção do espaço.

Analisando os gráficos, verificamos que houve um aumento significativo de palavras para a categoria processo em todos os grupos, demonstrando um redirecionamento do olhar para a cidade, além de sua função e estrutura.

Nesse sentido, é importante lembrar que o caderno de campo foi fundamental para ajudar os alunos a perceber a cidade pelos seus movimentos, cheiros, sons, mudanças e permanências.

As comandas no caderno de campo e a mediação do professor durante o TC foram fundamentais para esse redirecionamento. Portanto, as comandas induziram o olhar do aluno, chamaram a atenção para outros aspectos da

cidade, pois existia ali uma intenção. Isso pode ser ilustrado pelos seguintes trechos retirados dos relatórios de campo escrito pelos alunos.

GRUPO A

“A cidade de São Paulo tem muita história para contar começando desde lá atrás até chegar aqui. Hoje podemos dizer que a nossa São Paulo teve um grande avanço, não por completo, é claro, mas a sociedade em si se desenvolveu e com ela a paisagem e tudo o que registramos neste relatório também. Sendo possível observar até mesmo as diferenças entre bairros e grande avenidas, desde lugares que eram casarões até os quais hoje se transformaram em grandes empresas. E com toda certeza daqui a alguns anos acredito eu que essa cidade não terá a mesma aparência, mas se desenvolverá em total”.

GRUPO B

“A partir do trabalho de campo percebemos não só a diferença das edificações, notamos também as contradições da cidade. Percebemos que a altitude influencia bastante no microclima da região, nas partes mais baixas o clima é mais quente e abafado e nas regiões com a altitude mais elevada o clima é mais fresco e úmido. Nas regiões como Bexiga e Bela Vista, com altitudes aproximadas entre 710 e 740 metros, o clima se encontra mais abafado; e nas regiões próximas da Av. Paulista, com aproximadamente 810 metros em diante, já vai ficando mais fresco e agradável. As edificações no bairro do Bexiga são mais antigas, e nos lugares burgueses como a Avenida Paulista são mais novos e diferenciados e até bem mais luxuosos do que como os de um bairro de periferia”.

GRUPO C

“Este trabalho de campo, juntamente com a maquete que fizemos – que destaca drasticamente a diferença de altitude entre a parte mais baixa, o túnel da Avenida Nove de Julho e a mais alta, o MASP – nos ajudaram a compreender como de forma histórica é formado a região da Bela Vista, onde há diferenças de relevo enormes, o que afeta diretamente a condição de vida dos moradores, os que moram na parte mais baixa historicamente possuem menores condições financeiras, pois antigamente nesses locais havia frequentes enchentes, fazendo o preço deles caírem, já os imóveis da parte mais alta eram mais valorizados por conta disso, além do que havia mais comércios próximos e coisas que os tornavam acessíveis apenas para a população mais rica. Além do que o esgoto da parte mais alta ia todo para a parte mais baixa, desvalorizando ainda mais o terreno”.

GRUPO D

“Neste trabalho de campo conhecemos muito da história da cidade de São Paulo em relação a referências, lugares tombados, bairros escondidos, a cidade nos séculos passados, diferentes tipos de artes espalhadas entre muros e calçadas etc. Algo a ser comentado com ênfase é a diferença entre classes sociais presentes entre os bairros. Muitas vezes ela não era física ou aparente, mas era possível percebê-la no modo de andar, falar e se comportar dos moradores de determinado lugar; e nos surpreendíamos ainda mais quando víamos o contraste e a repentina mudança enquanto caminhávamos e conversávamos”.

GRUPO E

“Percebemos neste trabalho a diferença de cada lugar e suas características, como por exemplo na Av. Paulista, que é um lugar bem movimentado com vários prédios modernos, prédios mais comerciais do que residenciais. Já na Liberdade percebemos que não é tão luxuoso quanto na Avenida Paulista, mas existem alguns prédios de estruturas modernas; um exemplo é o prédio da faculdade FMU”.

Durante a escrita e reescrita dos relatórios de campo, ao sistematizar suas ideias a partir do texto narrativo/descritivo, os alunos fizeram conexões com conteúdos e conceitos trabalhados em outras etapas do TC.

Essa ação de conectar conteúdos já apreendidos com novos conteúdos faz com que o aluno assuma a direção do seu aprendizado. Essa consciência de que está aprendendo e de que consegue aprender transforma o aluno em um indivíduo autônomo nesse processo. Essa interação entre os conteúdos, a capacidade de identificar conceitos e aplicá-los, a percepção da autonomia é o que transforma o TC em uma metodologia ativa, e consequentemente transforma a cidade em uma experiência educativa positiva.

5.1.4 – O meio físico e a cidade

O que pretendemos analisar nos gráficos a seguir é a percepção dos alunos do processo de ocupação e produção do espaço da cidade de São Paulo e como o meio físico interferiu no crescimento e desenvolvimento da cidade na qual o espaço deve ser entendido pela dinâmica sociedade e natureza.

Nessa direção, Schutzer nos ajuda a entender essa dinâmica ao se referir aos estudos de Milton Santos sobre a relação sociedade e natureza (SANTOS, 2002, p. 235 *apud* SCHUTZER, 2012, p. 26):

Milton Santos argumenta que em cada momento a sociedade está sempre atuando sobre ela própria, e jamais exclusivamente sobre a materialidade; está agindo sobre intervenções já realizadas sobre o conjunto de formas naturais e artificiais herdadas do passado, dando uma nova funcionalidade ou valorização ao espaço.

Diante disso, por se tratar de uma metodologia aplicada com alunos de faixa etária entre quatorze e dezesseis anos e também por estarmos trabalhando com conceitos muito abstratos, optamos por analisar as palavras relacionadas ao meio físico como uma categoria para a análise do espaço da cidade. O objetivo dessa separação é de verificar de que forma os alunos apresentariam as palavras relacionadas ao meio físico e em qual contexto. E, também, como seria a interação entre os conteúdos de Geografia física e o estudo da cidade. A seguir, gráficos de análise das cartas e relatórios de campo, apresentando a categoria do meio físico.

Gráfico 21

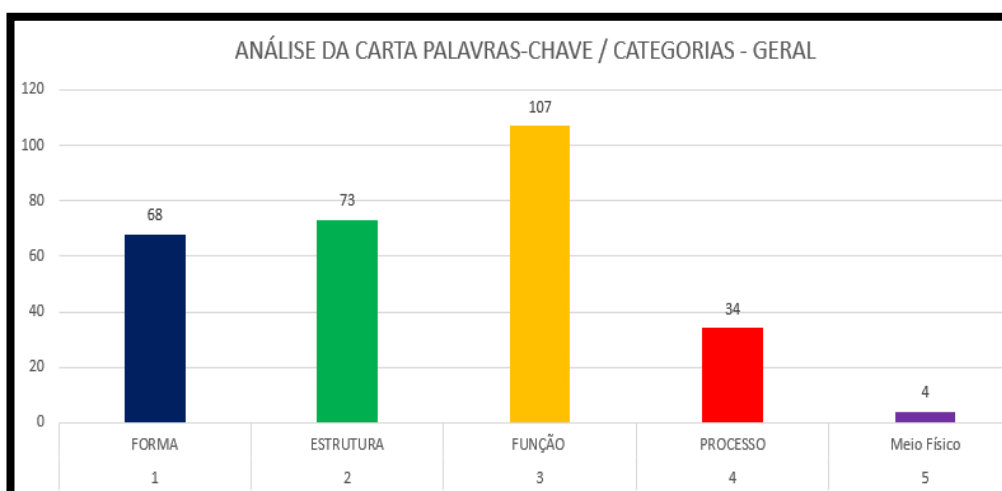
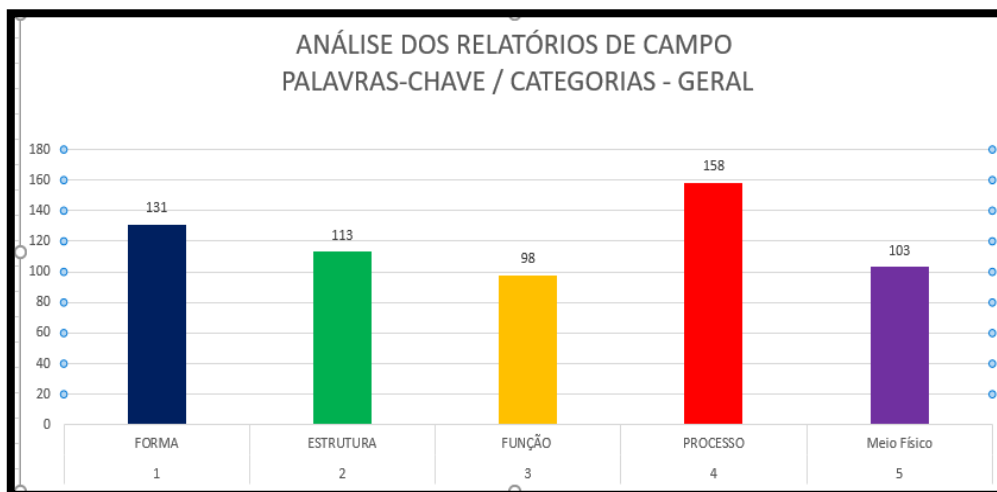


Gráfico 22



Na análise das cartas praticamente não apareceram palavras relacionadas ao meio físico (gráfico...) – razão pela qual essa categoria não foi apresentada nos gráficos que analisaram os grupos separadamente, tendo apenas aparecido no gráfico da análise geral dos grupos. (Gráficos)

É importante ressaltar que o não aparecimento da categoria meio físico nas cartas pode estar relacionado à própria característica da comanda utilizada na atividade. Pois o objetivo foi fazer o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos, diferentemente do relatório de campo, que trouxe o meio físico como um entre os vários elementos para os quais os alunos foram intencionalmente induzidos a direcionar o olhar com o auxílio do caderno de campo.

Estudar as mudanças que ocorreram nos sítios geográficos e relacioná-las com a ocupação dos lugares no passado e presente, mostrando que não é possível entender as transformações das cidades e do campo sem compreender a dinâmica da natureza, o que resulta em uma visão menos fragmentada da sua realidade. Por isso, há a necessidade de se estabelecer relações entre relevo, solo, hidrografia, clima, cobertura vegetal em diferentes escalas e tendo uma maior clareza da ocupação do lugar. (CASTELLAR, 2011, p. 155)

Quando o Professor Milton Santos se refere ao conceito de totalidade, ele inclui claramente em seus escritos a relação entre sociedade e natureza e como a sociedade instrumentaliza o meio natural. Diante disso é fundamental

para o estudo do espaço a compreensão da existência e interação dos objetos artificiais e naturais.

Quando nos referimos à abstração de conceitos, estamos nos referindo às dificuldades do aluno em compreender e operacionalizar determinados conceitos e categorias da Geografia. Por isso é importante partir da realidade do aluno, do seu espaço vivido e encarar esse conhecimento trazido por ele como valioso e importante para o estudo do espaço.

Nesse sentido, consideramos que não existe nenhuma contraindicação em direcionar o olhar do aluno para que ele perceba, a partir dos objetos e arranjos da cidade, o processo que resultou na sua materialização. Durante o pré-campo, o campo e o pós-campo, a mediação do professor e as atividades continuadas.

5.1.5 – O produto final – Culminância

Finalizamos os trabalhos apresentando à comunidade escolar o resultado das atividades desenvolvidas durante o TC. O produto final do projeto foi a criação de uma exposição com a apresentação das maquetes, das fotografias tiradas durante o campo pelos alunos.

Os próprios alunos fizeram a monitoria da exposição, explicando o objetivo do trabalho e suas diferentes etapas. Antes de os alunos de outras turmas visitarem a exposição montada em uma sala vazia no prédio histórico da Escola Estadual Rodrigues Alves, os alunos dos 9º anos que participaram do TC passaram nas salas das outras turmas contando um pouco do desenvolvimento do projeto e o que eles aprenderam, socializando o conhecimento adquirido.



Foto 32 – Seleccionando as imagens para a exposição – montagem dos painéis. Fonte: (foto) BACHELLI, Davi M.B.



Foto 33 – Montagem da Exposição – Maquetes e painéis. Fonte: (foto) BACHELLI, Davi M.B.



Foto 34 – Selecionando as imagens para a exposição – montagem dos painéis. Fonte: (foto) BACHELLI, Davi M.B.



Foto 35 – Montagem da Exposição – Maquetes e painéis. Fonte: (foto) BACHELLI, Davi M.B.



Foto 36 – Exposição pronta. – Maquetes e painéis. Fonte: (foto) BACHELLI, Davi M.B.



Foto 37 – Alunos do 9º anos apresentando a exposição para os alunos do 2º ano – Fundamental I. Fonte: (foto) BACHELLI, Davi M.B.



Foto 38 – Alunos do 9º anos apresentando a exposição para para os alunos do 2º ano – Fundamental I. Fonte: (foto) BACHELLI, Davi M.B.



Foto 39 – Alunos do 9º anos apresentando a exposição para para os alunos do 2º ano – Fundamental I. Fonte: (foto) BACHELLI, Davi M.B.



Foto 40 – Alunos do 9º anos apresentando a exposição para para os alunos do 2º ano – Fundamental I. Fonte: (foto) BACHELLI, Davi M.B.



Foto 41 – Alunos do Ensino Fundamental II, visitando a exposição. Fonte: (foto) BACHELLI, Davi M.B.



Foto 42 – Alunos do Ensino Fundamental II, visitando a exposição. Fonte: (foto) BACHELLI, Davi M.B.

Considerações Finais

O objetivo geral deste estudo foi investigar de que maneira a metodologia do trabalho de campo pode contribuir no processo de ensino e aprendizagem da Geografia, transformando a cidade em uma experiência educativa positiva (DEWEY, 2011; 1953).

Pensar a cidade para além do materializado e do concreto, avançando no processo de construção de um pensamento crítico não é tarefa simples. É preciso pensar no referencial teórico e metodológico que dá embasamento ao trabalho do professor (CASTELLAR, 2017).

Nesse sentido, o professor precisa compreender como ocorre o processo de aprendizagem e ter bem claros quais são os pressupostos teóricos da Geografia.

Portanto, a cidade não pode ser percebida apenas como tema ou como conteúdo para as aulas de Geografia, ela precisa ser pensada como uma possibilidade de melhoria da qualidade das experiências educativas dos alunos. Por isso, pensamos que a metodologia do trabalho de campo conecta essas experiências a partir do seu planejamento estruturado na epistemologia, intencionalidade, construção do conhecimento e experiência.

A cidade se torna uma experiência educativa positiva a partir do momento em que ela é vista como o resultado de diferentes processos que se inter-relacionam, ela é o resultado do trabalho humano em suas diferentes relações políticas, econômicas e sociais.

No entanto, é preciso que o aluno perceba que ele também faz parte desse processo, que ele pode estar sujeito a ações de outros grupos que compõem o espaço da cidade, mas que também é sujeito de ações. Por isso, a escola tem um papel fundamental nessa percepção do sujeito de ação, contribuindo para sua autonomia e emancipação.

Nessa perspectiva, a pesquisa trouxe a metodologia do Trabalho de Campo como um elo entre as experiências já vividas pelo aluno e o conhecimento adquirido a partir de novas experiências que podem e devem ser proporcionadas pela escola, contribuindo para o seu desenvolvimento em sua participação cidadã à medida em que ele se apropria do espaço onde vive (DEWEY, 2011).

Diante disso, investigamos como as etapas do trabalho de campo Pré-campo, Campo e Pós-Campo potencializaram os conhecimentos já adquiridos pelos alunos ao longo da sua educação formal e não formal e a interação com os novos conteúdos adquiridos ao longo da pesquisa.

A análise dos dados da pesquisa permitiu, em primeiro lugar, reconhecer o imenso potencial que existe nos alunos da escola pública e que é possível fazer um trabalho de qualidade. Em segundo lugar, reconhecer que na escola pública também se produz conhecimento, e não apenas se reproduz conhecimento.

Assim, percebemos que com o planejamento das atividades houve uma ressignificação da cidade por parte dos alunos. As atividades do pré-campo foram fundamentais para subsidiar as discussões feitas durante o campo e o pós-campo. Ou seja, houve uma continuidade entre as atividades. Mas além da continuidade das atividades houve uma continuidade no pensamento, no raciocínio, estabelecendo uma interação entre os conhecimentos adquiridos anteriormente e os novos. Ou seja, houve uma interação entre experiências educativas, potencializando o aprendizado.

Para além da aquisição de novos conhecimentos, houve também a aplicação prática de conteúdos e conceitos adquiridos muito antes da pesquisa, o que nos revela a importância do resgate do que o aluno já sabe valorizando e dando sentido aos conhecimentos que ele já tem.

A reflexão do aluno diante de seu próprio aprendizado, ou seja, essa percepção de que ele sabe que consegue aprender e aplicar determinados conhecimentos adquiridos ao longo de sua vida de aprendiz é fundamentalmente os princípios da metodologia ativa.

Por isso, a presente pesquisa trouxe o trabalho de campo como uma metodologia ativa para a aprendizagem da Geografia, transformando a cidade em uma experiência educativa positiva.

Referências

ALMEIDA, R. D. & PASSINI, E. Y. *O Espaço Geográfico Ensino e Representação*. São Paulo: Contexto, 2006.

ALENTEJANO, P. R. R.; ROCHA-LEÃO, O. M. Trabalho de campo: uma ferramenta essencial para os geógrafos ou um instrumento banalizado? *Boletim Paulista de Geografia*, São Paulo, n. 84, p. 51-67, 2006.

ARAGÃO, R. M. R. "Teoria da Aprendizagem Significativa de David P. Ausubel: sistematização dos aspectos teóricos fundamentais". Tese (Doutorado em Educação). UNICAMP, Campinas, 1976.

AZAMBUJA, L. D. "Trabalho de campo e ensino de Geografia". *Geosul*, Florianópolis, v. 27, nº 54, p 181-195, jul/dez. 2012.

BRAUN, A. M. S. "Rompendo os muros da sala de aula: o trabalho de campo como uma linguagem no ensino de geografia". Porto Alegre, 2005. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

CARLOS, A. F. A. "Da organização à produção do espaço no movimento do pensamento geográfico". In: CARLOS, A. F. A.; SOUZA, M. L. de; SPOSITO, M. E. B. (Orgs.). *A Produção do Espaço Urbano: Agentes e Processos, escalas e Desafios*. São Paulo: Contexto, 2013, p. 53-73.

CASTELLAR, S. M. V. *Educação Geográfica: teorias e práticas docentes*. São Paulo: Contexto, 2007.

_____. "A cidade como método de estudo na educação geográfica". In: CELY A. & MORENO, N. *Ciudades leídas, ciudades contadas. La ciudad como escenario didáctico para la enseñanza de la geografía*. Bogotá D.C., Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2011.

_____. "Cartografia escolar e o pensamento espacial fortalecendo o conhecimento geográfico". *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, Campinas, v. 7, nº 13, p. 207-232, jan./jun., 2017.

CALLAI, H. C.; CAVALCANTI, L. de S.; CASTELLAR, S. M. V. "Lugar e Cultura Urbana: Um estudo Comparativo de Saberes docentes no Brasil". *Terra Livre*. São Paulo, v. 28, p. 91-106, 2007.

CAVALCANTI, Lana de Souza. *A geografia escolar e a cidade: Ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana*. Campinas, SP: Papirus, 2008.

DAMIANI, A. L. "A Geografia e a Construção da Cidadania". In: CARLOS, A. F. A. (org.) *A Geografia na Sala de Aula*. São Paulo. Contexto, 2007, p.50-61.

DEWEY, J. *Experiência e educação*. São Paulo: Editora Vozes, 2011.

_____. *Como pensamos*. 2. ed. Tradução de Godofredo Rangel. São Paulo: Nacional, 1953.

_____. *Democracia e educação: introdução à filosofia da educação*. 3. ed. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1959.

FALCÃO, W.; PEREIRA, W. “A Aula de Campo na Formação Crítico/cidadão do aluno: Uma Alternativa para o Ensino de Geografia”. In: *Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia* – ENPEG, 10. Porto Alegre, RS, 2009.

LEFEBVRE, H. *O Direito à cidade*. Tradução: Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauros.

GALLO, S. “Cidade e ensino de geografia: contribuição a uma Educação Geográfica da e para a cidade”. Porto Velho/RO, 2008. Pós-Graduação em Geografia, Dissertação de Mestrado – Fundação Universidade Federal de Rondônia.

HARVEY, D. *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. São Paulo: Loyola, 1999.

_____. *Cidades rebeldes: do direito à cidade à revolução urbana*. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

JACOBS, J. *Vida e Morte de Grandes Cidades*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

LOPES, D. E. “História dos estudos do meio: um estudo sobre as práticas extramuros da escola em São Paulo”. São Paulo, 2014. Dissertação de Mestrado – FFLCH Universidade de São Paulo.

LOPES, L. F. P. “Refletir sobre a educação por meio da experiência pelo lúdico e a criação de brinquedos/objetos com (re)uso”. *Art&Sensorium* – Revista Interdisciplinar Internacional de Artes Visuais da Unespar/Embap – Vol. 2, nº 1.

MELO, V. R. de O. “Produção de textos narrativos e descritivos por meio de atividades geocientíficas com alunos do ensino fundamental II”. Campinas, 2011. Dissertação de Mestrado – UNICAMP.

MORAES, J. V. de. “A construção do conceito de espaço geográfico por meio do uso de documentos”. São Paulo, 2004. Dissertação (Mestrado) – FFLCH, Universidade de São Paulo.

MURARO, D. N. “A importância do conceito no pensamento deweyano: relações entre o pragmatismo e educação”. São Paulo, 2011. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação – FEUSP, Universidade de São Paulo USP.

NEVES, K. F. T. V. "O trabalho de Campo no Ensino de Geografia: Reflexões sobre a prática docente na educação básica". Bahia. Ed. UESC, 2010.

OLIVEIRA, B. R. de et al., O uso da maquete no ensino de geografia. 181Extensão em Foco, Curitiba, n. 2, p. 181-189, jul./dez. 2008. Editora da UFP.

OLIVEIRA, C. M. de. "Trabalho de campo como contribuição para a disciplina geografia no ensino fundamental: uma leitura em documentos oficiais". Rio Claro, 2013. Dissertação de Mestrado – UNESP.

PONTUSSHKA, N. N. "São Paulo, a cidade educadora". In: CARLOS, A. F. A.; OLIVEIRA, A. U. (Orgs.). *Geografias de São Paulo: representação e crise na metrópole*. vol. 1, 2004, p. 369-388.

_____; TOMOKO, L. P.; NÚRIA, H. C. *Para ensinar e aprender Geografia*. São Paulo, Cortez, 2007.

ROCHA, E. P. da. "O princípio de continuidade e a relação entre interesse e esforço em Dewey". São Paulo, 2011. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação – FEUSP, Universidade de São Paulo USP.

ROCHA, M. A. "O trabalho de campo em periódicos da área de Ensino de Ciências: categorização e tipologia". Londrina, 2011. Dissertação de Mestrado – Universidade Estadual de Londrina.

SACRAMENTO, A. C. R. "A consciência e a mediação: um estudo sobre as didáticas contemporâneas dos professores de Geografia da rede pública de São Paulo e do Rio de Janeiro". São Paulo, 2012. Tese de Doutorado – Universidade de São Paulo / USP.

SACRAMENTO, A. C. R.; SANTOS, N. V. P. O trabalho de campo como metodologia para ensinar sobre as inundações do rio Mutondo na bacia do rio Guaxindiba-Alcântara- SG-RJ. In:

SANSOLO, D. G. "A Importância do Trabalho de Campo no Ensino de Geografia e para a Educação Ambiental". (Dissertação de Mestrado) – São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Área de Geografia Física, do Departamento de Geografia da Universidade de São Paulo, 1996, 289p.

SILVA, A. M. R. da. Trabalho de campo: prática "andante" de fazer Geografia. 2002. Disponível em: <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/geografia/geo03.htm>>. Acesso em: 13 dez. 2018.

SERPA, A. Trabalho de campo em geografia: uma abordagem teórico-metodológica. Boletim Paulista de Geografia, São Paulo, n. 84, p. 7-24, 2006.

SUERTEGARAY, D. M. A. "Notas sobre Epistemologia da Geografia". *Cadernos Geográficos*, Florianópolis, nº 12, mai. 2005.

SCHMITZ, E. F. “John Dewey: alguns aspectos do seu pragmatismo e possíveis consequências de sua aplicação”. Porto Alegre, 1976. Tese de Doutorado – PUC – Rio Grande do Sul.

WESTBROOK, R. B.; TEIXEIRA, A. *John Dewey* (trad. e org. José Eustáquio Romão, Verone Lane Rodrigues). Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Editora Massangana, 2010. Coleção Educadores (MEC). Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4677.pdf>>. Acesso em: 13.dez.2018.

YOUNG, M. F. “D. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas”. *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, nº 48, set./dez. 2011.

ANEXOS

1 – Carta sobre São Paulo

Olá Rodrigo,

Está chegando a hora! Finalmente você virá passar um mês aqui comigo, já estava com saudades. Sei que você vai adorar ficar aqui em São Paulo, existem muitos pontos turísticos para nós visitarmos e nos divertirmos. Vai achar estranho o modo como as pessoas se tratam e conversam (as pessoas aqui parecem ser meio amigáveis), isso pode ser algo normal para nós, mas para quem vem de fora é sinônimo de falta de educação. As melhores coisas são os meios de transporte e os teatros, cinemas, museus. A cultura presente na cidade é muito forte e isso nos ajuda a pensar sobre o mundo ao nosso redor. O Museu do Spingga, o MASP, o Aquário de São Paulo, os estádios de futebol, o Zoológico são algumas das inúmeras opções de turismo (prometo te levar na maioria deles). Não se esqueça de trazer roupas de frio, o tempo muda em questão de segundos, e não se esqueça de ficar atento ao celular pois ainda existem muitos furtos e roubos aqui. Mesmo com tudo isso, você irá amar aqui, é incrível.

Abraços!
Daphine

2 – Carta sobre São Paulo

Ola, Tony

Durante a sua breve passagem por São Paulo, é importante você saber um pouco sobre o nosso estilo de vida. São Paulo é um lugar agitado e é uma cidade que não dorme, as pessoas aqui vivem com pressa, pela menos no centro da cidade e em lugares mais movimentados, porém, aqui não é só estresse e correria, tem lugares que são mais tranquilos, como o parque Ibirapuera, que é um lugar muito bom para passar um dia de lazer com a família ou amigos.

Agora falando um pouco das partes mais interessantes, como o Museu da Arte Moderna (MAM), o Museu do Futebol, que são lugares bem interessantes para se visitar.

São Paulo é uma cidade única, apenas vindo aqui para conhecer de verdade o seu Brasil e sobre as pessoas, pois aqui, há gente de vários lugares do país e do mundo, vir para São Paulo é uma experiência única.

Abraços!

3 - Carta Sobre São Paulo

Querida Amanda,

Estou animadíssima com a sua visita para São Paulo, espero que possamos fazer inúmeros passeios pela cidade; imagine que irá adorar passear pela avenida Paulista e pelo centro da cidade, já que lá existem muitos edifícios com formas e cores um tanto quanto diferentes, por lá podemos visitar o Museu de Arte de São Paulo e a casa dos raios com belas exposições, tenho certeza de que irá adorar visitá-los.

Em um dia de sol poderemos ir até o parque Ibirapuera, visitar seu teatro, visitar os músicos que por lá tocam e andar de bicicleta, é claro!

Também será muito legal de irmos até o litoral norte, por lá ficam os mais belos praias de SP.

São Paulo é realmente uma bela cidade não é mesmo? Mas nem tudo são flores, a cidade precisa evoluir bastante por os problemas sociais, políticos e econômicos aqui ainda são grandes; é uma pena que a existência da corrupção, da homofobia, do machismo, entre inúmeros outros ainda insistem em tirar a beleza do município.

Até breve, Luís

4 – Relatório de Campo

Relatório de Campo



Turma: 9º ano A – Grupo D

Alunos: Helena Macêdo nº 41

Rafaella Sousa nº 29

Tayssa Vitória nº 32

Caíque Sousa nº 4

Layza Silva nº 19

Jéssica Silva nº 14

Gabriel de Souza Alves nº 9

No dia 19 de outubro de 2018, nossa turma foi para um trabalho de campo pelo bairro do Bexiga (mais conhecido como Bela Vista) e pela Avenida Paulista. Às oito horas da manhã, saímos do colégio Rodrigues Alves e seguimos para o metrô Brigadeiro com a finalidade de fazer baldeação na Paraíso para desembarcar na estação São Joaquim.

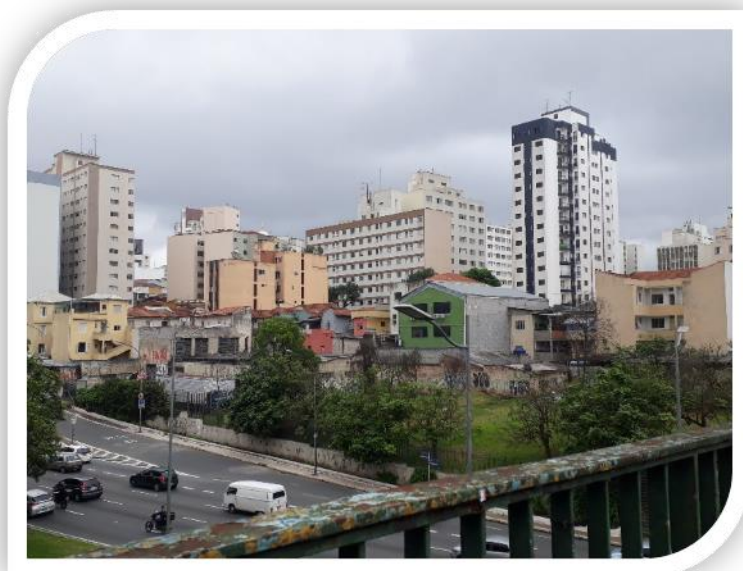


Estação São Joaquim.

Ao chegar na Avenida Liberdade (com destino à Bela Vista/Casa da Dona Yayá), com **altitude de 773 metros**, percebemos ruas largas, calçadas e asfaltamento mediano; arquiteturas altas que seguiam um padrão de mistura entre edifícios modernos, dos anos 70, comércios e edifícios residenciais; a movimentação era grande entre pedestres, trabalhadores, estudantes e veículos (atenção especial para a ciclofaixa que ocupava ambos os lados da rua); fiação aparente mas não em excesso; grande quantidade de lixeiras espalhadas e pouquíssima arborização.

Quando chegamos na metade da Avenida, viramos na Rua Condessa de São Joaquim, com **altitude de 779 metros**; quando olhamos do alto do viaduto, era possível ver os prédios no alto da cidade, representando a Elite de

São Paulo, e as casas e barracos embaixo, representando as classes mais baixas. Isso ocorre pois, historicamente, as partes mais baixas da cidade eram alagadas e sujas por conta da presença dos rios que traziam consigo, na correnteza, os dejetos e fluídos dos prédios; logo eram lugares mais baratos de se viver. As ruas se mantiveram largas e as calçadas estreitas; no entanto, a situação do calçamento era mais precária, com grande presença de moradores de rua acompanhada da triste situação de alguns prédios sem cuidado algum, fora a grande quantidade de lixo na rua. Os edifícios baixos de residência e comércio tinham a forma e projeto de arquiteturas dos anos 70, e se misturavam com a pouca arborização.



Viaduto Condessa de São Joaquim

No decorrer da caminhada, avistamos três estruturas com grande significado:

- Uma casa que servia como um refúgio para jovens e adultos LGBTQ+ que foram expulsos de casa por conta de sua sexualidade;

- O Edifício Sodré Santoro, um Tribunal da Justiça;



Tribunal de Justiça

O primeiro edifício importante da viela Vicente Prado, com altitude de 777 metros, é o Castelinho da Brigadeiro, uma das construções mais antigas da cidade, projetada pelo arquiteto italiano Giuseppe Sachetti, que teve inspiração no estilo art nouveau. Pertenceu ao médico e escritor recém-formado *Claudio de Sousa* em 1911, que permaneceu na residência por duas décadas até se mudar novamente para o Rio de Janeiro, e hoje em dia é um móvel tombado pela prefeitura. A rua é composta por casas de no máximo dois andares – um grande contraste com os prédios altos vistos nos lugares anteriores – e calçadas e muros com grafites, cartazes e pichações.

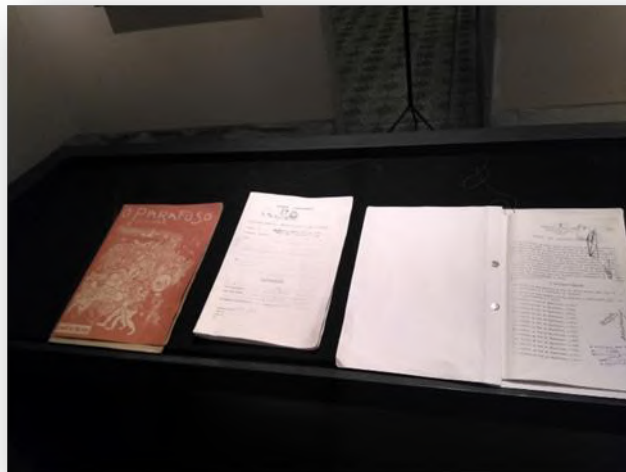


O lugar tinha fiações visíveis, asfaltamento em falta e pouca presença de arborização; enquanto isso, os varais com roupas estendidas quase que decoravam o alto das casas, de onde, na maioria do tempo, saíam vozes e sons de televisão.

Em seguida, entramos pela rua Humaitá e seguimos em direção à rua Abolição, que foi nomeada como forma de lembrar da assinatura da Lei Áurea em 13 de maio de 1888 que determinou a abolição da escravidão, onde as pichações e falta de asfaltamento correto ficavam cada vez mais visíveis. A maioria dos prédios, coloridos e não tão altos, carregavam consigo uma placa que dizia: “*aluga-se quarto para rapaz*”; podemos deduzir que o real motivo é o simples fato de homens, culturalmente, serem mais práticos e simples, e mulheres serem malvistas ao morarem sem a família ou acompanhante.



O Centro de Preservação Cultural da Universidade de São Paulo, mais conhecido como a casa da Dona Yayá, com altitude de 714 metros, um patrimônio tombado pelo Governo de São Paulo, tem uma história sombria; após a morte de seus familiares, no início da década de 1920, *Sebastiana de Mello Freire*, conhecida como Dona Yayá, viveu reclusa em sua residência, na Rua Major Diogo, 353, na Bela Vista, por mais de quatro décadas. Considerada mentalmente incapaz, ela recebeu os cuidados de uma funcionária até morrer, em 1961. Com fama de assombrado, o imóvel, que acabou transferido à USP em 1969, foi restaurado e posteriormente tombado pelo estado, em 1998, e pela cidade em 2002. A Casa tem grande importância para o bairro porque representa muito da história da cidade e das mudanças que ocorreram nela desde a construção; hoje pode ser visitada gratuitamente.



O Bairro do Bexiga, mais conhecido como Bela Vista, apesar de bonito pelos grafites e artes nos muros e ser próximo da Paulista, não é exatamente um dos focos da prefeitura. O lugar é uma mistura entre bares de esquina e pequenos prédios e vilas residenciais.



Seguimos para a 9 de Julho, com altitude de 791 metros, nomeada em homenagem à data do início da Revolução Constitucionalista de 1932, mais tarde feriado estadual instituído pelo governador Mario Covas. O viaduto passa por baixo do Museu de Arte de São Paulo (MASP), com altitude de 773 metros, e segue pela Avenida Paulista na direção de Jardins.



Viaduto 9 de Julho.

A turma montou uma maquete da localização do viaduto antes de sair para o trabalho, e pudemos perceber um pouco do que nós mesmos montamos com isopor, mostrando com ênfase as altitudes e camadas abaixo, que compõem a arquitetura.

Nosso último destino, a Avenida Paulista, que começa na estação *Paraíso* e acaba na estação *Consolação*. Nem sempre foi cheia de prédios e edifícios importantes; antigamente a maior parte era composta por árvores e casarões de grandes Senhores de Engenho ou fazendeiros, bastante diferente de como ela é hoje em dia. É um dos bairros mais caros de se morar por conta de sua localização e constante atenção do governo, além de servir como um dos maiores (*se não o maior*) cartões postais da cidade de São Paulo.



Avenida Paulista.

A avenida, com máxima altitude de 830 m, tem 2,7 km de extensão, e é composta por vários shoppings e lugares que funcionam como casas de festa, restaurantes, bares, cinemas etc. Prédios residenciais são raros e extremamente caros por conta do custo de vida, mas podem ser encontrados principalmente perto da estação *Paraíso*, pois ela desencadeia na *23 de Maio*.

Um dos detalhes mais interessantes é que as fiações presentes não são por cima dos prédios, e sim subterrâneas, o que nos impossibilita de vê-las. Isso ocorre pois o governo, preocupado com o fato da Paulista ser um cartão postal, prioriza a limpeza e manutenção diária dela, causando atração de cada vez mais turistas a cada ano, principalmente aos domingos, o dia principal em que a Avenida é fechada para passagem de automóveis e completamente aberta para o público.



Conclusão

Nesse trabalho de campo, conhecemos muito da história da cidade de São Paulo em relação a referências, lugares tombados, bairros escondidos, a cidade nos séculos passados, diferentes tipos de artes espalhadas entre muros e calçadas etc.

Algo a ser comentado com ênfase é a diferença entre classes sociais presentes entre os bairros. Muitas vezes ela não era física ou aparente, mas era possível percebê-la no modo de andar, falar e se comportar dos moradores de determinado lugar; e nos surpreendíamos ainda mais quando víamos o contraste e a repentina mudança enquanto caminhávamos e conversávamos.



Foi extremamente importante para reconhecermos as nossas origens e raízes, identificarmos as semelhanças com os nossos antepassados e olhar, com mais detalhes e cuidados, bairros, ruas, casas, edifícios e patrimônios culturais que na correria do dia a dia passam despercebidos.



5 – Relatório

Relatório de campo



9° C – Grupo A

Nomes:

Allan Coutinho Santos N°01

Geovanna Dos Santos Souza N°12

Guilherme Almeida dos Santos N°13

Laís Buarque de Lula N°22

Letícia Andrade de Lima N°23

Pedro Henrique Ferreira Amorim N°30

Stephane Silva da Conceição N°34

No dia 11 de outubro de 2018, saímos da escola Rodrigues Alves para o bairro Bela Vista com o objetivo de conhecer melhor a cidade de São Paulo e suas contradições. Primeiramente pegamos o metrô Brigadeiro até a São Joaquim da linha 1 azul do metrô.

Nossa primeira parada foi na Av. Liberdade, onde notamos que existem muitos comércios, prédios e com uma grande concentração de escolas e faculdades, onde o policiamento é maior pelo fato de ter esse grande tipo de concentração estudantil. Notamos algumas ciclofaixas que são pouco usadas pela população, a população do bairro da Liberdade é constituída por pessoas de origem oriental e que têm costumes orientais.



Passamos pelo primeiro viaduto, o viaduto Condessa de São Joaquim. Nele podemos observar a Av. 23 de maio construída no fundo do vale onde passa o rio Itororó, hoje canalizado. Por terem muitas avenidas nessa mesma condição, existem muitos viadutos. Ao passarmos pelo viaduto viramos na rua Condessa de São Joaquim, onde já podíamos observar construções do começo do século XX.

Nesta rua, no bairro da Bela Vista podemos perceber que o relevo é menor, um bairro residencial, construções antigas e prédios baixos, há uma existência menor de prédios públicos, fiação exposta e há muitas pensões e cortiços.

Localizada na mesma rua, a casa 1 é um símbolo de resistência de minorias, principalmente do público LGBTQ+.



Mesmo tendo uma menor existência de prédios públicos, é localizado na Av. Brigadeiro Luís Antônio com a Condesa de São Joaquim o Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo.



Chegando na Vicente Prado, percebemos que as edificações são só residenciais. Na rua há uma grande concentração de grafites, o relevo caracteriza-se como pouco inclinado e o microclima da região é frio.

Descendo a Rua Humaitá atravessando o viaduto Jaceguai, subimos a rua da abolição e viramos na Rua Jardim Helena, e nela podemos observar pensões que abrigam somente rapazes e moças, observamos casas parecidas com as da cultura alemã, coloridas e com o chão enfeitado. Essa rua foi nomeada Abolição como forma de lembrar o fim da escravidão do Brasil.



O asfalto da região é ruim, há buracos, construções antigas e o microclima era abafado.

Andamos até a arena Bela Vista e fizemos a entrevista referente a vivência da pessoa no bairro e suas experiências.

Entrevistamos o Claudio, um homem de 50 anos que mora no bairro há 15 anos. Ele nos contou que trabalha na 25 de março e vai a pé, trabalha com alimentos a 2 anos e 8 meses. Claudio nos contou que gosta de morar na Bela Vista e escolheu morar lá por trabalho e localização, mas disse que quando ele se mudou o lugar era mais limpo e mais agradável. Diferente de hoje em dia que mudou, aumentou a poluição, muitas construções novas, aumento da violência e que o bexiga é um reduto cultural. Antes de morar na Bela Vista Claudio já morou em Campinas e relatou que lá é bem mais estruturado, o mercado de trabalho era razoável, mas porem existiam menos manifestações culturais. Claudio comentou, que se pudesse escolher o lugar para morar, seria em alguma cidade do interior de São Paulo.

Subindo para a casa de Dona Yayá, que é um exemplo de permanência, pois foi construído no final do século XIX, era uma região de chácaras e com o tempo foi se reduzindo, ou seja, os terrenos foram sendo loteados e hoje é considerado patrimônio histórico do estado e da cidade, com algumas partes restauradas e outras originais da época, atrás da casa também passava o córrego do bexiga e que junto com o rio Itororó e Saracura formam o Rio Anhangabaú.

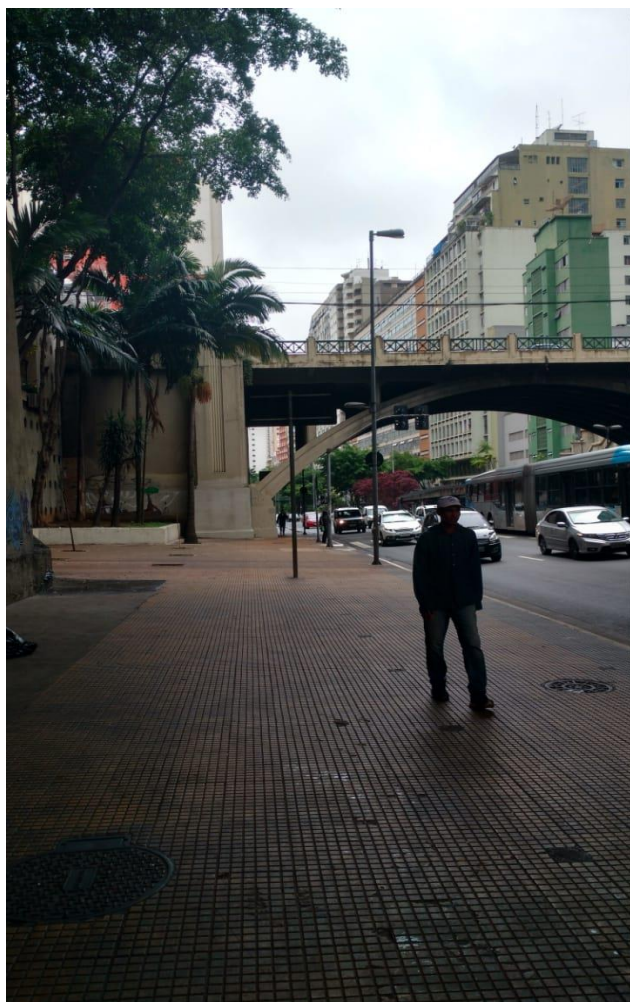
Seguimos reto na Major Diogo e atravessamos a rua Santo Antônio passamos pelo viaduto Major Quedinho, observamos embaixo do viaduto a Avenida Nove de Julho outra avenida construída em fundo de vale. Chegamos no final da Augusta, onde víamos alguns sinais de protestos populares, como o grafite do MSTC (Movimento dos Sem Tetos do Centro).



Indo em direção à 9 de julho, passamos pela Rua Avanhandava, que é bem conhecida pelos seus caros restaurantes (Famiglia Mancini, Madreperola, entre outros) e obras de arte, é uma rua limpa e valorizada. Nitidamente frequentada pela elite paulistana.



Na parte baixa da nove de julho, observamos grafites e pichações, uma quantidade significativa de lixo, muitos prédios residenciais e uma grande quantidade de moradores de rua. Percebemos também que pela concentração de prédios o microclima é muito quente e abafado, comparado a Avenida Paulista.



À medida em que vamos em direção à Avenida Paulista, percebemos que as edificações evoluem, sujeira diminui e possui hospitais, empresas e alguns bares; os meios de transportes utilizados nessa região são pontos de ônibus e táxis.

Entrevistamos Alessandra, de 37 anos, que mora na Bela Vista há 8 anos. Ultimamente trabalha como autônoma e dependendo do lugar que for trabalhar se locomove mais de ônibus e metrô. Alessandra comentou que gosta muito de morar no bairro, porque é um lugar mais prático em relação a locomoção e custo benefício. Quando ela chegou na região havia mais moradias coletivas e hoje tem menos, Alessandra disse que antes de morar na Bela Vista, já morou na saúde, Diadema, Imigrantes e Bahia.



Na Nove de Julho, antigamente passava o Rio Saracura, que se juntava a mais dois rios, formando o Rio do Anhangabaú, que desagua no Rio Tietê. Quando passamos pela passarela vimos o túnel da Nove de Julho que leva para zona sul de São Paulo. A maquete nos ajudou a entender o relevo da região, que muitas vezes não se torna perceptível por conta das edificações.



Logo após nós subimos a rua Professor Otávio Mendes, chegamos no MASP (Museu de Arte de São Paulo) localizado na Avenida Paulista. O museu foi inaugurado no ano de 1947, possui uma estrutura moderna e é um dos cartões postais de São Paulo.

No MASP entrevistamos o Osmar de 20 anos que mora em Itaquera há 1 ano e 2 meses. Trabalha na Paulista e para se locomover ele utiliza ônibus e metrô. Osmar trabalha em um escritório de administração e advocacia há 4 meses. Ele morava no Capão Redondo e pode perceber a diferença de um bairro para o outro, no Capão era mais violento, com isso os moradores não se sentem seguros em sair na rua. Para Osmar seria melhor morar em alguma cidade do interior de SP.



Logo após seguimos para o transporte público, onde vimos grande parte da Avenida Paulista, Inaugurada em 1891 como uma elegante avenida residencial, a Avenida Paulista é hoje um dos principais centros financeiros e imperdível corredor cultural da cidade.

Percorrê-la é sentir de perto a atmosfera cosmopolita paulistana. Da época dos barões do café como a Casa das Rosas.

Em seguida vêm o Itaú Cultural e o Reserva Cultural (nº 900), um dos principais cinemas de rua da cidade.

Adiante ficam o Centro Cultural da Fiesp, o Masp e o Parque Trianon. Quase no fim da avenida, na esquina com a Rua Augusta, está o Conjunto Nacional, prédio de arquitetura moderna que abriga o complexo da Livraria Cultura.

Sede de 17 emissoras de rádio — entre as quais estão Kiss, Jovem Pan e Tupi —, a Paulista detém praticamente 25% do dial FM da cidade. Ironicamente, a região possui tantas antenas e sinais cruzados que fica praticamente impossível sintonizar alguma rádio por ali sem que haja interferência.

A Avenida Paulista é uma avenida muito movimentada, em que cerca de 1,5 milhão de pessoas passam por ela todos os dias.

Por fim, chegamos à escola, aproximadamente às 12h20min e concluímos o trabalho de campo.

Conclusão

Neste trabalho pudemos conhecer melhor a cidade de São Paulo e suas contradições, a história de alguns bairros de São Paulo (Bixiga e Bela Vista), as modificações da Avenida Paulista e da 9 de Julho e como a população se comporta nessas regiões, as avenidas feitas nos fundos de vales, e a clara evolução social e das edificações em direção a Av. Paulista. Pudemos observar no bairro da Bela Vista (próxima ao centro) uma grande quantidade de grafites e protestos populares em geral, o microclima na região central geralmente é abafado e quente. Já na região do espigão da Paulista observamos um microclima mais fresco e arborizado, porém mais poluído por conta da quantidade de carros e pessoas que por ali passam.

Essa diferença pode ser explicada por meio da história, pois quando a Av. Paulista foi fundada, o seu objetivo era abrigar em suas luxuosas mansões dos barões do café e também dos industriais, pois a cidade de São Paulo estava mais alta da cidade os dejetos desciam para a parte baixa, poluindo os rios e córregos da região mais baixa, formando ali um lugar menos valorizado, com lotes mais baratos.

Os escravos fugidos iam para essa região menos valorizada, mais especificamente para o quilombo Saracura (onde hoje está localizada a Vai-Vai) buscando proteção. Evidenciando o fato de que o Bixiga é originalmente um bairro negro, e mesmo assim essa memória é esquecida, colocando o título de italiano à região.

Relatório de Campo



GRUPO:
D
9°C

Nome:
Carlos
Eduardo
Meirelles
Sousa nº4

Nome:
Diego
Alvarez nº8

Nome:
Jailson Paz
da Silva
nº14

Nome: Júlio César H. Aranha nº18

Nome: Juscelino G. de Oliveira Júnior nº19

Nome: Renan Rosario nº31

No dia 11/10/2018, os alunos do 9 ano C fizeram um trabalho de campo com o professor responsável de geografia, Davi, com devidos fins dê: conhecer o aspecto físico, edificações, relevo, a história da fundação e da criação da cidade e da região metropolitana, identificar as permanências e mudanças históricas-geográficas, identificar as funções e as características atuais do centro histórico e financeiro da cidade, identificar e compreender as atividades econômicas, culturais e políticas que fazem de São Paulo uma metrópole global, identificar e discutir alguns dos problemas socioeconômicos e ambientais da massa metrópole, entender o processo de expansão urbana e suas consequências históricas e geográficas, refletir sobre questões éticas implícitas nas relações: ciência, tecnologia, sociedade e ambiente, perceber os efeitos e reconhecer a responsabilidade da ação do ser humano sobre a natureza.

Os alunos saíram da Escola Estadual Rodrigues Alves, localizada na Av. Paulista e foram a metrô Brigadeiro, lá fizeram baldeação na estação Paraíso sentido Tucuruvi, e desembarcaram na estação São Joaquim.

Na Av. Liberdade, logo após a saída do metrô, os alunos observaram grande fluxo de carros sentido ao centro. As edificações da Liberdade possuem uma prioridade entre si, alguns com construções mais antigas e outros com um aspecto mais moderno, espelhados e com sacadas.

Depois de mais ou menos 700 metros os alunos fizeram uma pequena curva onde estava localizado o Viaduto São Joaquim, que apresenta a Bela Vista dos dois sentidos da 23 de Maio, onde está canalizado o rio Itooró, no viaduto os alunos observaram condições



ambi
entais
s
prec
árias
,
bura
cos
na

via, muitos moradores de rua, pontos de ônibus, sem sinais de trânsito, fiações, nesta via, vem a travessia da Av. Brigadeiro, Luís Antônio, está o Teatro Oficina, já abrigou inúmeras peças famosas e é bastante antigo e importante para a cidade de São Paulo.

As pessoas com o auxílio do governo arrecadaram 10 mil reais para fazer quadras e academias. No Viaduto Jaceguai tem localizado obras em construção, iluminação precária, perigo de assalto para as pessoas de bem, bastantes moradores de rua, entre outras.

Chegando no Viaduto Jaceguai, os alunos entrevistaram algumas pessoas. O primeiro entrevistado se chamava Anderson, ele tem 29 anos e mora na Bela Vista, ele trabalha com filmagens e edições, e trabalha em casa e às vezes fora, ele está neste ramo a 4 anos e gosta muito; Ele diz que adora morar na Bela Vista, pois gosta muito das pessoas e do ambiente, ele gosta também do fato de ter tudo que precisa por perto, ele concorda que a situação de São Paulo é bastante precária, ele vem da Bahia e acha que lá, comparado à São Paulo, a situação é menos desenvolvida, ele acha muito legal o fato de ter muitas oportunidades de emprego e odeia o fato do governo ser muito desorganizado.



Antes dos alunos se dirigirem à 9 de Julho, eles mediram a altitude do local e tiveram o seguinte resultado: 772m. A denominação da Av. 9 de Julho, é uma homenagem constitucionalista de 1932, no dia 9 de julho do mesmo ano, ocorreu o estopim do conflito entre as forças paulistas e o governo provisório de Getúlio Vargas.

Na 9 de Julho alunos observaram e anotaram que neste local é apresentado bastantes variedades de prédios, cores, várias formas de arte, grandes formas de circulação de militares, bancas de jornal, árvores, hospitais e entre outras coisas. Os edifícios não coloridos, não conservados, de pequeno porte e habitados. Lá também foram encontradas várias formas de comercio, como: cabelereiros, bares, supermercados, farmácias, açougues. A infraestrutura com pontos de ônibus, bastante iluminação, poucos pontos de taxi e poucas lixeiras.

O microclima da região é mais úmido e frio, devido a inclinação do relevo.

Os alunos visitaram a casa da dona Yayá (centro de preservação o cultural). Hoje é um



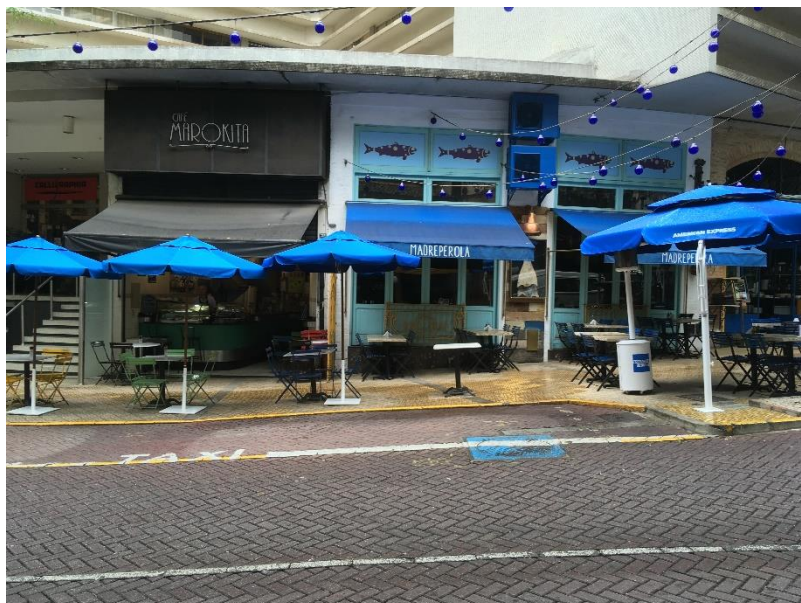
patrimônio tombado, lá viveu Sebastiana de Melo Freire, mais conhecida como dona Yayá, teve uma vida marcada de tragédias. Com a morte de seus pais e irmãos, herdou a fortuna da família, mas logo sucumbiu a uma doença mental que a impediu de administrar ou usufruir de seus bens, tendo sido mantida reclusa em sua residência no bairro do Bixiga, da juventude até seus 74 anos. Sem filhos ou parentes próximos, teve sua herança considerada bacante e todos os seus bens foram transferidos à Universidade de São Paulo.



Depois de conhecer o cara da Dona Yayá, os alunos partiram sentido paulista, pelo caminho encontraram inúmeros comércios e edificações, ruas movimentadas devido a constante movimentações de trabalhadores e ruas com carros com trânsito, devido a saída ao centro da cidade.

Os alunos conheceram o centro da cidade, onde se encontram: museus, teatro, monumentos históricos e entre outros.

O destino dos alunos em primeiro plano era nove de julho para chegar enfim no MASP. É importante ressaltar que a 9 de julho foi construída em cima de um vale, onde se encontra o Rio Saracura, nascia próximo ao MASP na Av. Paulista. A região da Av. Paulista é o grande divisor de águas entre as bacias do Rio Pinheiro e do Rio Tietê e Vale, localizado atrás do MASP por onde corre o Rio Saracura, um dos córregos formadores do Rio Anhangabaú. Avenida é o berço de quase todos os rios, no caminho da 9 de Julho os alunos entraram numa Viela famosa por restaurantes italianos, é um bom lugar para conhecer.



Chegando em fim na 9 de Julho, os alunos entrevistaram um morador da região, o senhor de 63 anos de idade chamado Antônio, mora na Bela Vista, ele diz que adora morar no seu bairro que é perto de onde ele trabalha, ele trabalha de comerciante, ele já morou na Zona Leste e na Sé, ele diz que o bairro atual é melhor que o antigo, e também que gostaria de morar na Suíça.

Os alunos perceberam ao subir sentido Av. Paulista um lugar mais limpo, hospitais, transportes públicos e edifícios importantes.

Eles subiram em uma ponte onde observaram o túnel da 9 de Julho que vai até a parte sul do mapa, observaram deste lado com a ajuda da maquete e entenderam o conceito de ser construída em um Vale, como dito antes.



Chegando no MASP, agora na Av. Paulista os alunos fizeram uma entrevista. Uma jovem moça chamada Laíze de 21 anos, ela mora no Jd. Dependência, ela trabalha perto de casa e uma empresa chamada: SSX, ela vai a pé para o trabalho, ela trabalha como atendente há 9 meses. Ela diz que gosta de morar em seu bairro, por ser mais fácil a locomoção. O bairro dela é tranquilo, não mudou nada desde que ela chegou a morar no bairro, ela já morou em Itapém. Em Itapém, era mais agitado que o bairro atual. Laíze gostaria de morar em Santa Catarina, ela diz que o que caracteriza o paulistano é a personalidade fria e egoísta.

Depois da entrevista eles observaram os aspectos da Paulista e a infraestrutura, e com isso perceberam que o clima era frio e úmido, o relevo era plano, que a avenida tem bastantes sombras, proporcionadas pelos prédios que a Avenida possui. A Avenida é

bastante conhecida por ter bastantes prédios de negócios, ser um grande “ponto” de geração de empregos e ser um dos maiores centros econômicos do mundo.

Conclusão

Com o trabalho de campo pudemos identificar as permanências e mudanças histórico-geográficas do bairro da Bela Vista e da Av. Paulista. Os empreendimentos de cada região visitada e a diferença entre elas as tornam importantes para as pessoas que vivem na cidade de São Paulo.

Nós do grupo, percebemos que o relevo é bastante inclinado em algumas regiões, isso ocorre porque a cidade São Paulo foi crescendo e se desenvolvendo numa região entre rios. Sendo assim, muitas ruas e avenidas foram construídas em fundos de vale. Com a maquete feita em sala de aula entendemos melhor o conceito de fundo de vale.

A parte mais baixa do bairro do Bixiga, antigamente abrigava o quilombo Saracura onde estavam os escravos que fugiam de suas “propriedades”. Estes locais eram cômodos e casas coletivas no centro da cidade ou núcleos rurais. Hoje nesta região está localizada a escola de samba Vai-Vai.

Passamos por lugares bem conhecidos da cidade de São Paulo, Bela Vista-Bixiga, Avenida nove de julho e Av. Paulista, entre elas existe uma diferença enorme, as condições ambientais da Bela Vista-Bixiga são precárias e as edificações estão malconservadas, diferentemente da Avenida Paulista.

Hoje, por sorte, ainda podemos observar alguns patrimônios históricos da antiguidade, percebendo as mudanças e permanências da cidade de São Paulo, compreendendo a história dos lugares, preservando a nossa memória.

Escola Estadual Rodrigues Alves

São Paulo – Uma Experiência Educativa
Geografia — 9º Ano do Ensino Fundamental II

Caderno de Campo

GRUPO: _____ 9º _____

Nome: _____ nº _____

Nome: _____ nº _____

Nome: _____ nº _____

Nome: _____ nº _____

Nome: _____ nº _____

Nome: _____ nº _____

Nome: _____ nº _____

Normas e orientações

As **normas e orientações** constituem-se parâmetros para que o Trabalho de Campo seja produtivo e ocorra em um ambiente de convivência respeitosa entre todos os participantes.

- Respeitar professores, monitores e colegas.
- Respeitar os locais visitados.
- Usar roupas e calçados confortáveis em todas as atividades e obedecer às determinações dos professores referentes ao vestuário, incluindo:
 - Não usar camisetas do uniforme customizadas, roupas decotadas, shorts, minissaia, chinelo, sandálias etc.
- Portar os materiais necessários para os registros no Caderno de Campo.
- Levar mochila que seja fácil de carregar deixando as mãos livres para trabalho em campo.
- Cumprir os horários estabelecidos.
- Obedecer às regras dos locais visitados, respeitando às orientações dos monitores e/ou funcionários.
- Não se afastar do grupo de trabalho e dos professores durante as atividades.
- Realizar as atividades do caderno de campo seguindo as orientações dos professores.
- **O caderno de campo será recolhido na chegada à escola.**

- Comportar-se de forma que não coloque em risco a segurança pessoal e/ou do grupo ou que estimule a indisciplina.
- **Durante as atividades, o uso do celular será permitido apenas para o registro de imagens (fotografia e filmagem), sempre com a supervisão do professor responsável pelo seu grupo de trabalho e de acordo com as regras dos locais visitados.**
- Não jogar lixo na rua e/ou locais visitados.
- Todo e qualquer material, roupa, dinheiro ou objeto eletrônico, é responsabilidade do aluno.

Principais objetivos do Trabalho de Campo

- Entender que o conhecimento é interdisciplinar
- Conhecer a história da fundação e o crescimento da cidade e da Região Metropolitana de São Paulo (RMSP).
- Caracterizar uma metrópole e estudar uma das maiores do mundo: São Paulo.
- Identificar as permanências e mudanças histórico-geográficas no espaço urbano.
- Identificar ritmos de duração temporal por meio de permanências e mudanças.
- Distinguir versões diferentes para um mesmo acontecimento.
- Comparar épocas diferentes e estabelecer relações entre elas.
- Identificar as funções e características atuais dos Centros Histórico e Financeiros da cidade.
- Identificar e compreender as atividades econômicas, culturais e políticas que fazem de São Paulo uma metrópole global.
- Identificar e discutir alguns dos problemas socioeconômicos e ambientais da nossa metrópole.
- Entender o processo de expansão urbana e suas consequências históricas e geográficas,
- Entender o processo de descentralização econômica ocorrido na cidade.
- Refletir sobre questões éticas implícitas nas relações Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente.
- Perceber os efeitos e reconhecer a responsabilidade da ação do ser humano sobre a natureza.

O Grupo Escolar da Avenida funcionava precariamente em um casarão, alugado e adaptado para este uso, na esquina da Rua Pamplona com a Avenida Paulista. Esta prática, comum no início da implantação da rede oficial de ensino paulista, implicava em um número de vagas sempre limitado. Com a nova política de disseminação da instrução elementar, adotada pelo Estado de São Paulo durante a Primeira República, foi aberta a concorrência pública durante o governo de Altino Arantes, visando a compra de terreno para a construção do "Grupo Escolar Rodrigues Alves". Projetada por Ramos de Azevedo, as obras da escola foram concluídas em 1919. O edifício possui dois pavimentos, em estilo eclético, com elementos neoclássicos. A configuração inicial da implantação do edifício sofreu algumas alterações com a perda de grande parte do jardim fronteiro e a construção de um galpão em sua parte posterior.

Texto extraído do site

<http://www.cultura.sp.gov.br/portal/site/SEC/>

Escola Estadual Rodrigues Alves - vista da Avenida Paulista



Crédito da imagem

<http://netleland.net/hsampa/mansoesPaulista/mansoes.htm>



Escolas Reunidas da Avenida Paulista (Capital)

Avenida Paulista: trajeto

Avenida Paulista é o principal símbolo da cidade de São Paulo. O velho e notório título que a ostenta como “a mais Paulista das Avenidas”, ainda veste-a perfeitamente bem. Com mais de um século de história, a Avenida Paulista é considerada o centro financeiro da cidade. Dezenas de bancos, financeiras e escritórios das mais diversas áreas de atuação foram erguidos em suas margens. Essa característica originou o apelido de “A 5ª Avenida Brasileira” – alusão à famosa “5th Avenue” de Nova Iorque.

Diariamente, milhares de pessoas transitam pela Paulista, em um movimento caótico de massas humanas apressadas. (...). No entanto, a Paulista não fora sempre assim. Vale destacar que sua construção e inauguração se deram quando a população de São Paulo não passava de cem mil habitantes. Nos derradeiros anos do século XIX, passavam pela avenida bondes, carruagens, cavaleiros e pedestres. A Avenida Paulista foi projetada pelo engenheiro uruguaio Joaquim Eugênio de Lima. O projeto visava a construção de uma extensa via plana (2,8 km), arejada e embelezada com um largo canteiro central de jardins, ao estilo das avenidas europeias. Em 1909, o local se tornou a primeira via pública asfaltada do Estado de São Paulo.

A consolidação da imagem atual da Avenida Paulista – “símbolo” da cidade – se iniciou com a inauguração do Parque Trianon, em 1916. Além de uma extensa área verde, o local contava com um *Belvedere*, onde as pessoas aproveitavam do restaurante e de um salão de festas. O ambiente logo se tornou ponto de encontro e reuniões da elite paulistana. Em 1950, o mirante foi derrubado para a construção do MASP. No início do século XX, os barões do café iniciavam um processo de migração do interior do Estado de São Paulo para a Capital. Na cidade, a recém-chegada elite cafeeira ergueu opulentos palacetes das mais diversas composições arquitetônicas europeias. Na época, a Avenida Paulista se transformava num dos grandes empreendimentos residenciais de luxo da cidade.

Durante anos, a Paulista foi uma região tipicamente residencial. A verticalização das construções (prédios), até então proibida, começou a acontecer por volta da década de 1950, e o início do comércio às margens da Paulista, em 1960. As mansões começavam a ser substituídas pelos prédios residenciais e comerciais. Na década de 1990, a Avenida Paulista recebeu outro título. Ela passou a ser conhecida como “A Wall Street Brasileira” - mérito pela sua importância comercial e financeira.

Texto extraído e adaptado do site:

http://www.prefeitura.sp.gov.br/portal/a_cidade/historia/fatos_historicos/index.php?p=5302

Identifique a(s) função(ões) das edificações.

Identifique e descreva a infraestrutura visível (por exemplo: sistema de transporte, calçamento, mobiliário urbano, bancos de praças, lixeiras, pontos de ônibus e de taxis, iluminação pública etc.).

Descreva os aspectos do meio físico (por exemplo: tipos de vegetação, forma predominante do relevo - pouco inclinado, fortemente inclinado, plano, ondulado).

Descreva o(s) microclima(s) da região (por exemplo: frio ou quente, seco ou úmido, ventos, incidência do sol - direta ou indireta, sombra etc.). Dica: descreva e compare os microclimas da Avenida Paulista e do Parque Trianon.

Bela vista / Bexiga

Nascido dos Campos do Bexiga, uma faixa de terra que hoje é a Avenida Brigadeiro Luiz Antônio, Avenida Paulista e a Praça da Bandeira, o local era de propriedades rurais e ponto de passagem de tropas que vinham de Santo Amaro e Itapeverica para abastecer a população. Os primeiros registros são de 1559, onde existia uma grande fazenda chamada Sítio do Capão, já que havia muito mato isolado, e tinha como proprietário o português Antônio Pinto. Anos depois, o local passou a ser chamado de Chácara das Jabuticabeiras, pois havia muitas árvores do tipo. A área servia como rancho para o pouso de tropas e abrigo de negros, em especial na região cortada pelo córrego Saracura, hoje Avenida 9 de Julho e o Riacho Itororó, hoje Avenida 23 de Maio.

Até 1870, o dono do local era Antônio Leite Braga, apelidado de “Bexiga” por ter sido vítima de varíola (naquela época, o nome popular da doença era bexiga e os enfermos eram conhecidos como bexiguentos). O loteamento do bairro foi inaugurado em 1º de outubro de 1878 pelo Imperador Dom Pedro II e foram especialmente os imigrantes do sul da Itália que contribuíram para a formação do bairro na segunda metade do século XIX e início do século XX, seguidos alguns anos depois, por negros libertos e estrangeiros, tornando a Bela Vista

um dos bairros de imigrantes que se desenvolveram na cidade. O gigantesco bolo em comemoração ao aniversário de São Paulo todo 25 de janeiro, é servido no bairro.

O Bixiga, bairro central da cidade de São Paulo, nem sempre foi das tarantelas, mesas quadriculadas em branco e vermelho ou cheiro de molho de tomate. No período da República, de 1890 até 1950, fervilhavam em suas ladeiras jornais e associações de imprensa negra, como o Clarim D'Alvorada, que lutava fortemente pela defesa da cidadania e identidade negra. Esse território é hoje reconhecido como italiano porque a história da população negra que o ocupou e ainda ocupa sofreu sistemáticos apagamentos.



Objetivos gerais da visita

- ✓ Conhecer a organização espacial da Avenida Nove de Julho e dos seus arredores;
- ✓ Conhecer a estrutura física desta região;

Objetivos específicos

- ✓ Produção de registros escritos a partir do trajeto percorrido;
- ✓ Fotografar os espaços e locais visitados, quando permitido;

Descreva os aspectos gerais do trajeto.

[illegible]

Descreva o aspecto geral das edificações.

[illegible]

Identifique a(s) função(ões) das edificações.

Identifique e descreva a infraestrutura visível (por exemplo: sistema de transporte, calçamento, mobiliário urbano, bancos de praças, lixeiras, pontos de ônibus e de taxis, iluminação pública etc.).

Descreva os aspectos do meio físico (por exemplo: tipos de vegetação, forma predominante do relevo - pouco inclinado, fortemente inclinado, plano, ondulado).

Descreva o(s) microclima(s) da região (por exemplo: frio ou quente, seco ou úmido, ventos, incidência do sol - direta ou indireta, sombra etc.).

Avenida nove de julho

A denominação da Avenida Nove de Julho é uma homenagem à Revolução Constitucionalista de 1932. No dia nove de julho de 1932, ocorreu o estopim do conflito entre as forças paulistas e o governo provisório de Getúlio Vargas, o qual havia imposto normas consideradas antidemocráticas que diminuíram a participação política de diversos estados por meio, por exemplo, da anulação da Constituição Federal de 1892 e da deposição de diversos governadores estaduais. O movimento paulista pela reivindicação do poder contou com diferentes segmentos da sociedade que auxiliaram na organização e confronto armado que se desenvolveu. A construção da Avenida Nove de Julho data da década de 1920 na gestão do prefeito Pires do Rio que pretendia que esta corresse no meio de um parque desde o vale do Anhangabaú até a Avenida Paulista.

Entretanto, as obras não foram iniciadas durante esta gestão sendo assim, iniciadas e prosseguidas pelos prefeitos Fábio Prado e Prestes Maia. Em 1941, ocorreu a oficialização da Avenida mantendo-se a homenagem ao evento paulista. Atualmente, a avenida funciona como ligação dos bairros da zona sul ao centro da cidade seguindo pelo vale do Saracura Grande. O internauta Luiz Henrique Pereira Silva Ramos colaborou com as seguintes informações adicionais: A avenida Nove de Julho é uma via arterial da cidade de São Paulo. O logradouro constitui elemento de destaque no sistema viário principal da cidade pelo seu papel de eixo radial de ligação entre o centro da cidade, a região Sudoeste, a região da avenida Paulista e a Marginal Pinheiros, assim como com outras vias arteriais no município. Caracteriza-se ainda, especialmente no trecho que se localiza no centro, como uma avenida de fundo de vale. A avenida faz parte do trecho da rede viária da cidade que surgiu a partir do ordenamento sugerido pelo Plano de Avenidas do prefeito Prestes Maia. Para a elaboração do texto final, realizamos nossa pesquisa através da consulta das fontes abaixo citadas.

Objetivos gerais da visita

- ✓ Conhecer a organização da Avenida e dos seus arredores;
- ✓ Conhecer a estrutura física desta região;

Objetivos específicos

- ✓ Produção de registros escritos a partir do trajeto percorrido;
- ✓ Fotografar os espaços e locais visitados, quando permitido;

Descreva os aspectos gerais do trajeto.

[illegible]

Descreva o aspecto geral das edificações.

[illegible]

Identifique a(s) função(ões) das edificações.

[illegible]

Identifique e descreva a infraestrutura visível (por exemplo: sistema de transporte, calçamento, mobiliário urbano, bancos de praças, lixeiras, pontos de ônibus e de taxis, iluminação pública etc.).

Descreva os aspectos do meio físico (por exemplo: tipos de vegetação, forma predominante do relevo - pouco inclinado, fortemente inclinado, plano, ondulado).

Descreva o(s) microclima(s) da região (por exemplo: frio ou quente, seco ou úmido, ventos, incidência do sol - direta ou indireta, sombra etc.).

Entrevista

- 1 - Qual é o seu nome?
- 2 - Idade?
- 3 - Qual bairro você mora?
- 4 - Você trabalha perto de casa?
- 5 - Você trabalha aqui por perto?
- 6 - Como você faz para chegar até o seu trabalho?
- 7 - Quais meios de transporte você utiliza?
- 8 - O que você faz?
- 10 - Faz tempo que você trabalha nesse serviço?
- 11 – Em qual bairro você mora?
- 12 - Você gosta de morar no seu bairro?
- 13 - Por que você escolheu morar neste bairro?
- 14 - Como era o bairro antes/quando você se mudou? Mudou muito?
- 15 - Em que outros lugares você já morou?
- 16 - Como era lá comparado com esse bairro aqui?
- 17 - Onde você preferia morar?
- 18 - Uma pesquisa recente mostrou que 57% das pessoas em São Paulo deixariam a cidade caso pudessem. O que você acha disso?
- 19 - Você gosta de morar em São Paulo? (Se não, em que lugar preferiria morar?)
Por quê?
- 20 - O que você acha que caracteriza a cidade (tanto as coisas boas quanto ruins)?
- 21 - O que você acha que caracteriza o paulistano (tanto as coisas boas quanto ruins)?

Autorização – Direção da Escola**AUTORIZAÇÃO**

Eu, Donizete Hernandes Leme, abaixo assinado, diretor responsável pela E. E. Rodrigues Alves, autorizo a realização do estudo **“O TRABALHO DE CAMPO NO ENSINO DE GEOGRAFIA: A CIDADE COMO EXPERIÊNCIA EDUCATIVA”** a ser conduzido pelo discente do programa de pós-graduação em Educação pela UNIFESP (Universidade Federal de São Paulo) **Davi Bachelli**, matrícula 122648 e sob orientação da Profª Dra. Jerusa Vilhena de Moraes. Fui informado pelo responsável do estudo sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento.

Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

São Paulo, 1º de agosto de 2018.

Assinatura e carimbo do responsável institucional

Assinatura do pesquisador:

Anexo II - Termo de Consentimento livre e esclarecido para pesquisa – Pais

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

1 – Título do projeto: “O TRABALHO DE CAMPO NO ENSINO DE GEOGRAFIA: A CIDADE COMO EXPERIÊNCIA EDUCATIVA”

2 – Objetivo: a pesquisa a ser realizada busca entender: 1) investigar e avaliar a contribuição da metodologia do trabalho de campo no ensino de Geografia e sua relevância para a compreensão do conceito de cidade. 2) investigar, a partir das atividades no pré-campo, campo e pós-campo a compreensão do conceito de cidade pelos alunos.

3 – Procedimentos: para coletarmos dados que nos auxiliem na pesquisa, precisaremos da colaboração e participação dos estudantes nas atividades elaboradas pelo pesquisador e sua orientadora. Nas atividades estará presente a apresentação de pesquisa científica, com apresentação de dados, questões que possibilitem a produção de argumentos escritos para a avaliação da qualidade da argumentação dos estudantes e questões frente a diálogos de dilemas sobre o conceito de cidade. As atividades serão realizadas em três etapas: **Primeira etapa:** carta escrita pelos estudantes sobre a cidade de São Paulo. **Segunda etapa:** apresentação do roteiro e do caderno de campo. Nessa etapa serão apresentados aos estudantes os procedimentos de registro e observação, assim como as atividades que serão realizadas em campo. O trabalho de campo será realizado na Avenida Paulista, onde a escola está localizada, durante o período de aula, em data a ser marcada com a presença de outros professores da escola para que não haja prejuízo na rotina escolar dos alunos. **Terceira etapa:** produção do relatório de campo pelos estudantes a partir dos dados coletados na saída, assim como a elaboração de um mapa utilizando o Google Maps do trajeto feito na saída de campo.

4 – Desconfortos e riscos esperados: a situação de uso das atividades confere risco ou desconforto. Nesse sentido, o pesquisador irá ser discreto e não interferirá no cotidiano das atividades escolares e do aluno participante. O nome da escola, bem como dos participantes serão mantidos em sigilo, o risco desta pesquisa de exposição de seus sujeitos será minimizado. A colaboração se fará de forma anônima, por meio da argumentação desenvolvida com atividades realizadas no pré-campo, campo e pós-campo a partir da assinatura desta autorização. O acesso e a análise dos dados coletados far-se-ão apenas pelo pesquisador e sua orientadora.

5 – Benefícios para o participante: espera-se que a pesquisa possa trazer reflexões acerca da compreensão do conceito de cidade e sua relação com a aprendizagem geográfica. Tal expectativa propõe-se a aproximar este conceito ao processo de formação dos estudantes e a cidadania, objetivando-se com isso contribuir com as pesquisas sobre práticas de ensino no campo da Geografia em consonância com o papel da escola, de instituição de democratização social e formação de cidadãos.

6 – Garantias: em qualquer etapa do estudo você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. O principal investigador, Davi Bachelli, pode ser encontrado no endereço Estrada do Caminho Velho, 333 - Jardim Nova Cidade, CEP - 07252-312 – Guarulhos - SP. O telefone é: (11) 5576- 4848- Ramal 6040. Foi também esclarecido de que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidos às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde, e ainda pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Unifesp, que está localizado na Rua Botucatu, 572 – 1º andar – cj 14, 5571-1062, FAX: 5539-7162 – E-mail: cepunifesp@unifesp.br

7 – Fui ainda informado de que posso afastar meu filho(a) desta pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo para seu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos.

8 – Também é garantido o direito de ser mantido atualizado sobre os resultados parciais das pesquisas, quando em estudos abertos, ou de resultados que sejam do conhecimento dos pesquisadores.

9 – Despesas e compensações: não há despesas pessoais para o participante em qualquer fase do estudo. Também não há compensação financeira relacionada à sua participação.

10 – Compromisso do pesquisador: manter a confidencialidade dos dados e utilizá-los somente para esta pesquisa. Em nenhuma circunstância o nome do participante será revelado, inclusive aos seus superiores no âmbito do sistema de ensino ou fora dele.

Este termo de consentimento livre e esclarecido será assinado em duas vias originais, sendo que uma delas ficará em poder do pesquisador e a outra sob guarda do sujeito de pesquisa. Todas as páginas deste termo de consentimento livre e esclarecido serão numeradas sequencialmente e assinadas/rubricadas pelos envolvidos.

Atesto recebimento de uma via assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP). Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro, por meio deste termo, que recebi o convite e concordei que meu filho (a)

participe das atividades e também do Trabalho de Campo a ser realizado na Avenida Paulista em data e horário oportunamente a mim comunicados a fim de fornecer informações para a pesquisa **“O TRABALHO DE CAMPO NO ENSINO DE GEOGRAFIA: A CIDADE COMO EXPERIÊNCIA EDUCATIVA”**, que está a ser desenvolvido pelo aluno Davi Bachelli e sob orientação da Profª Dra. Jerusa Vilhena de Moraes. Afirmando que aceitei sua participação por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado(a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais, pretende investigar e avaliar a contribuição da metodologia do trabalho de campo no ensino de Geografia e sua relevância para a compreensão do conceito de cidade pelos alunos dos anos finais do ensino fundamental (9º anos) de escolas públicas do município de São Paulo.

São Paulo, ____ de _____ de _____

Pesquisador principal: Davi Bachelli

assinatura do responsável

Anexo III – Termo de Consentimento livre e esclarecido para pesquisa - estudantes

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O TRABALHO DE CAMPO NO ENSINO DE GEOGRAFIA: A CIDADE COMO EXPERIÊNCIA EDUCATIVA

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

1 – O porquê desta pesquisa.

A pesquisa a se realizar busca entender: 1) investigar e avaliar a contribuição da metodologia do trabalho de campo no ensino de Geografia e sua relevância para a compreensão do conceito de cidade. 2) investigar, a partir das atividades no pré-campo, campo e pós-campo a compreensão do conceito de cidade pelos alunos.

2 – Como a pesquisa será realizada? O que será feito? Qual será minha participação?

Para coletarmos dados que nos auxiliem na pesquisa, precisaremos da colaboração e participação dos estudantes nas atividades elaboradas pelo pesquisador e sua orientadora. Nas atividades estará presente a apresentação de pesquisa científica com apresentação de dados, questões que possibilitem a produção de argumentos escritos para a avaliação da qualidade da argumentação dos estudantes e questões frente a diálogos de dilemas sobre o conceito de cidade. As atividades serão realizadas em três etapas: **Primeira etapa:** carta escrita pelos estudantes sobre a cidade de São Paulo. **Segunda etapa:** apresentação do roteiro e do caderno de campo. Nessa etapa serão apresentados aos estudantes os procedimentos de registro e observação, assim como as atividades que serão realizadas em campo. O trabalho de campo será realizado na Avenida Paulista, onde a escola está localizada, durante o período de aula, em data a ser marcada, com a presença de outros professores da escola para que não haja prejuízo na rotina escolar dos alunos. **Terceira etapa:** produção do relatório de campo pelos estudantes a partir dos dados coletados na saída, assim como a elaboração de um mapa utilizando o Google Maps do trajeto feito na saída de campo.

3 – Quais seriam os desconfortos e riscos esperados durante minha participação?

A situação de uso das atividades confere risco ou desconforto, nesse sentido o pesquisador irá ser discreto e não interferir no cotidiano das atividades escolares e do aluno participante. O nome da escola, bem como dos

participantes serão mantidos em sigilo, o risco desta pesquisa de exposição de seus sujeitos será minimizado. A colaboração far-se-á de forma anônima por meio da argumentação desenvolvida com atividades realizadas no pré-campo, campo e pós-campo a partir da assinatura desta autorização. O acesso e a análise dos dados coletados far-se-ão apenas pelo pesquisador e sua orientadora. Informamos ainda que seu pai/responsável está ciente da pesquisa e permitiu sua participação.

4 – Quais serão os benefícios para todos os participantes da pesquisa?

Espera-se que a pesquisa possa trazer reflexões acerca da compreensão do conceito de cidade e sua relação com a aprendizagem geográfica. Tal expectativa propõe-se a aproximar este conceito ao processo de formação dos estudantes e a cidadania, objetivando-se, com isso, contribuir com as pesquisas sobre práticas de ensino, no campo da Geografia, em consonância com o papel da escola, da instituição de democratização social e formação de cidadãos.

5 – Como posso acompanhar a pesquisa e garantir que esses passos serão respeitados?

Em qualquer etapa do estudo você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. O principal pesquisador, **Davi Bachelli**, pode ser encontrado no endereço Estrada do Caminho Velho, 333 - Jardim Nova Cidade, CEP - 07252-312 – Guarulhos - SP. O telefone é: (11) 5576- 4848- Ramal 6040. Os usos das informações oferecidas estão submetidos às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde, e ainda pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Unifesp, que está localizado na Rua Botucatu, 572 – 1º andar – cj 14, 5571-1062, FAX: 5539-7162 – E-mail: cepunifesp@unifesp.br

6 – Fui ainda informado de que posso me retirar dessa pesquisa a qualquer momento sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer punições ou constrangimentos.

Eu, _____,
 declaro que estou interessado(a) em participar das atividades e também do Trabalho de Campo a ser realizado na Avenida Paulista em data e horário oportunamente a mim comunicados a fim de fornecer informações para a pesquisa **“O TRABALHO DE CAMPO NO ENSINO DE GEOGRAFIA: A CIDADE COMO EXPERIÊNCIA EDUCATIVA”**, desenvolvida pelo pesquisador **Davi Bachelli** e sob orientação da Profª Dra. Jerusa Vilhena de Moraes. Afirmo que aceitei a participação por minha própria vontade sem receber qualquer

incentivo financeiro ou ter qualquer prejuízo com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa.

Fui informado(a) dos objetivos do estudo, que, em linhas gerais, pretende investigar e avaliar a contribuição da metodologia do trabalho de campo no ensino de Geografia e sua relevância para a compreensão do conceito de cidade pelos alunos dos anos finais do ensino fundamental (9^{os} anos) de escolas públicas do município de São Paulo.

São Paulo, ____ de _____ de ____

Assinatura do aluno: _____

Assinatura do pesquisador: _____